UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ANARCHISME ET L'ÉDUCATION COMME ÉMANCIPATION INDIVIDUELLE ET SOCIALE : PAUL ROBIN À CEMPUIS, FRANCISCO FERRER ET L'ÉCOLE MODERNE DE BARCELONE, SÉBASTIEN FAURE ET LA RUCHE

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN SCIENCE POLITIQUE

PAR
TIPHANIE ALLAIN

FÉVRIER 2018

REMERCIEMENTS

Je tiens à remercier mon directeur de recherche, Francis Dupuis-Déri, pour sa patience, ses commentaires pendant la période de rédaction ainsi que pour ses conseils de lecture. Ce fut grandement apprécié.

Un grand merci à toutes les personnes proches de moi qui m'ont soutenue tout au long de ce projet, qui, enfin, se termine. Je remercie ma famille, en particulier mes parents qui m'ont aidée tout au long de mes études universitaires.

Enfin, je ne peux pas passer à côté de Tommy, qui a su être là et me soutenir tout au long de ce parcours presque interminable. Tu as toujours été là pour m'encourager dans les moments les plus difficiles, merci.

TABLE DES MATIERES

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour but d'analyser la pensée des anarchistes en éducation et de la comparer à la théorie libérale et à la pédagogie traditionnelle, ainsi qu'à l'Éducation nouvelle, une autre théorie de l'éducation critique de l'école qui représente une autre alternative à l'éducation libérale. Nous analysons donc les principes de l'éducation anarchiste en nous attardant sur les questions de l'autonomie de l'élève et de l'endoctrinement. Finalement, nous présenterons trois études de cas d'écoles anarchistes de la fin du XIXe siècle et du début du XXe, période où le mouvement anarchiste se construit et a une grande influence sur le mouvement ouvrier. Ces écoles sont l'orphelinat Prévost à Cempuis dirigé par l'anarchiste Paul Robin de 1880 à 1894, l'École moderne de Francisco Ferrer à Barcelone, ouverte de 1901 à 1906 et enfin La Ruche de Sébastien Faure, active de 1904 à 1917. Nous analysons ces expériences éducatives à la lumière des principes de l'éducation anarchiste étudiés et des différentes approches éducatives évoquées au début du travail, afin de démontrer que l'éducation anarchiste n'est pas un endoctrinement pour former des activistes révolutionnaires, mais est au contraire sensible à l'émancipation individuelle de ses élèves, mais aussi à l'émancipation collective des travailleurs et travailleuses. Nous concluons en abordant l'éducation anarchiste aujourd'hui en regard de nouveaux discours sur l'éducation tels que la pédagogie critique et les approches féministes, queers et post-structuralistes, ainsi que de la déscolarisation.

Mots clés : anarchisme, éducation, émancipation, endoctrinement, École moderne, La Ruche

INTRODUCTION

L'objectif de la recherche est d'analyser la conception politique que les anarchistes ont de l'éducation et de comprendre l'importance de ce sujet et son rôle dans leur lutte politique. Elle s'inscrit dans le champ de la théorie politique. Étant donné que les anarchistes se sont investis-es activement en éducation en ouvrant des écoles, comment ont-ils, elles réussi à concilier les idéaux anarchistes avec la pratique pédagogique?

Plus spécifiquement, notre question de recherche est la suivante : considérant que l'anarchisme prône l'autonomie, y compris en éducation, le projet éducatif des anarchistes représente-t-il dans les faits un endoctrinement à l'idéologie anarchiste et un recrutement militant, comme le soutiennent certaines critiques — ce qui signifierait qu'il y a une contradiction logique et politique entre l'objectif déclaré d'une part, et de l'autre, les moyens pratiqués et le résultat obtenu — ou bien une éducation émancipatrice?

Ce mémoire interpelle la science politique puisqu'il renvoie à des enjeux connexes, dont l'autonomie, l'autorité, la neutralité de la connaissance et l'endoctrinement. Par exemple, les anarchistes critiquent la fausse neutralité de l'école libérale, alors qu'ils, elles se font aussi reprocher d'endoctriner leurs élèves dans les écoles anarchistes. Cette question de la neutralité est liée à celle de l'autonomie sociale des individus, que l'éducation est supposée permettre. Se pose aussi la question de savoir quel type d'individu former, et pour quelle société? Et si l'on veut former des individus pour fonctionner dans d'autres systèmes que la société actuelle, doit-on recourir à la

pression sociale pour arriver à une cohésion sociale en dehors des normes valorisées dans la présente société? L'éducation amènerait la création de femmes nouvelles et d'hommes nouveaux, à travers une éducation conçue comme un processus de transformation sociale dans le ici et le maintenant. Ce sont ces questionnements au cœur de la science politique qui seront développés et analysés à travers ce travail.

Cette recherche se basera sur des écrits anarchistes et des théories de l'éducation. La pensée anarchiste sur l'éducation sera étudiée à partir des écrits d'auteurs-es anarchistes reconnus-es, de la période de la fin du XIXe siècle et du début du XXe siècle. C'est à cette époque que les écrits anarchistes sur l'éducation ont été le plus développés. Les expériences pratiques d'éducation anarchiste analysées dans la recherche ne sont que quelques exemples tirés des nombreuses expériences d'éducation anarchiste qui se sont développées depuis la fin du XIXe siècle. Nous présenterons l'orphelinat Prévost à Cempuis (France) dirigé par Paul Robin de 1880 à 1894, l'École moderne de Francisco Ferrer, ouverte de 1901 à 1906 à Barcelone et finalement La Ruche de Sébastien Faure, active de 1904 à 1917 en France, à Rambouillet. Ces expériences ont été sélectionnées en raison de leur importance dans le milieu anarchiste et de l'influence qu'elles ont eue sur des expériences ultérieures, et de la disponibilité des sources documentaires. Par ailleurs, il aurait été impossible, dans le contexte de ce mémoire, de recenser toutes les expériences d'éducation anarchiste ayant été développées. De plus, plusieurs de ces expériences ont été éphémères, laissant peu de traces. On peut penser à l'orphelinat de Madeleine Vernet, L'Avenir social (1906-1923[1]), aux écoles créées par le mouvement Mujeres Libres dans l'Espagne en guerre civile des années 1936-1939, l'école Ferrer (1910-1919), fondée à Lausanne (Suisse) par Jean Wintsch suivant les principes de Francisco

---

[1] 1923 est l'année où Madeleine Vernet est évincée de la direction par les communistes qui ont pris le contrôle du conseil d'administration de l'orphelinat en 1922 et qui ont échoué à la convaincre d'adhérer au Parti communiste français (PCF). Il est à noter que l'orphelinat continue d'exister jusqu'en 1938 (Lewin, 1989, p. 230).

Ferrer, à toutes les Modern Schools inspirées par Francisco Ferrer et ouvertes un peu partout autour du monde (États-Unis, Espagne, Belgique, Italie, Brésil et Mexique). Aussi inspirée par Francisco Ferrer, la communauté anarchiste de Gouliaï-Polié, en Ukraine, s'est organisée pour ouvrir des écoles primaires et secondaires dans l'esprit de l'école Moderne entre 1917 et 1921 (Lewin, 1989, p. 231).

Il convient cependant d'introduire certaines notions, notamment sur l'éducation et surtout concernant l'anarchisme.

Qu'est-ce que l'éducation?

Il est plus difficile qu'on le pense au premier abord de répondre à cette question. Le mot implique en effet tellement de choses. Olivier Reboul, philosophe français spécialiste de l'éducation, s'est penché sur cette question à partir de définitions de dictionnaire qu'il juge insatisfaisantes (1971). Il propose donc celle-ci : « l'éducation est l'action qui permet à un être humain de développer ses aptitudes physiques et intellectuelles ainsi que ses sentiments sociaux, esthétiques et moraux dans le but d'accomplir sa tâche d'homme (sic); c'est aussi le résultat de cette action » (Reboul, 1971, p. 12). Les termes « éduquer » et « éducation » sont apparus au XIVe ou XVe siècle. Ils dériveraient du latin « educare », signifiant « prendre soin de » (Morandi, 2000, p. 13-14). L'éducation ne se limite pas au milieu scolaire et est ainsi différente de l'instruction, qui établit un lien politique, garant d'une citoyenneté. L'instruction forme donc des citoyens-nes. L'éducation, quant à elle, s'intéresse principalement au développement de la personne (Morandi, 2000, p. 14). L'éducation est différente de l'apprentissage, qui est l'acquisition d'habiletés et de savoir-faire, par la pratique, de ce que l'on veut acquérir. Ce sont les essais, les erreurs et leur dépassement (Reboul, 1971, p. 21). Enfin, l'enseignement est différent de l'éducation en ce qu'il vise la

compréhension, par la transmission du savoir. Ainsi, il permet l'entrée des enfants dans la communauté humaine, car il a pour but la culture humaine et la formation du jugement (Reboul, 1971, p. 23).

Pour Franc Morandi, la pensée éducative pose la question de l'éducabilité sociale, rationnelle, politique et éthique de l'humain (2000, p. 14). Le terme, sous l'Ancien régime, en France, inclut une idée de dépendance, désignant alors autant les « enfants » dans le sens d'aujourd'hui que les personnes de basse condition. L'éducation est alors liée à l'enfance, terme dont le sens premier est « celui qui ne peut parler. » L'éducation développée alors est un redressement contre l'enfance, considérée comme un péché suite à l'influence de Saint-Augustin (Morandi, 2000, p. 14-15).

L'éducation n'est pas une technique. Elle peut enseigner des techniques, des habiletés pratiques, mais ce n'est pas séparable des fins qu'elle poursuit, qui ne sont pas techniques. De plus, elle a une limite : la liberté d'une conscience, qui est aussi son objet (Morandi, 2000, p. 19).

L'éducation est en partie définie selon les buts qu'elle se propose d'atteindre. Pourtant, ces derniers sont loin d'être universels. Ils changent selon les auteurs-es, les théories de l'éducation, les époques. Les buts de l'éducation anarchiste diffèrent de ceux de l'éducation libérale, qui est la conception de l'éducation à laquelle s'attaquent les anarchistes, car étant dominante dans la société. Ce débat démontre que l'éducation s'inscrit toujours dans une culture, une société, dans des valeurs, qu'elle est donc toujours politique (Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 247).

Pour Emma Goldman, militante anarchiste et féministe d'origine russe ayant immigré aux États-Unis, l'éducation doit permettre à l'individu de s'accomplir. Elle définit sa

conception de l'éducation ainsi : « If education should really mean anything at all, it must insist upon the free growth and development of the innate forces and tendencies of the child. In this way alone can we hope for the free individual » (Goldman, 1972, p. 115). C'est en ce sens que l'éducation proposée par les anarchistes est émancipatrice. Cette insistance sur le développement de l'enfant en respectant sa personnalité et ses champs d'intérêt est aussi très présente dans l'Éducation nouvelle (Ehm, 1936, p. 36).

Une autre définition présente dans la littérature est celle de l'éducation libérale, parfois opposée à l'éducation intégrale (Hameline, 2004, p. 47-65). Pour Peters, l'éducation libérale peut être interprétée de trois manières. Premièrement, comme la poursuite du savoir pour le savoir, et non à des fins instrumentales. Ensuite, comme une éducation générale, en opposition à la trop grande spécialisation et à la compartimentation du savoir. Finalement, comme une éducation qui n'impose pas de restrictions dogmatiques à l'esprit. Elle serait le contraire de l'endoctrinement et de l'autoritarisme (Peters, 1977, p. 47-48).

Ainsi, les penseurs-es libéraux-ales comme les anarchistes se sont opposés-ées à une trop grande compartimentation du savoir qui enferme les individus dans un nombre limité de tâches. Cependant, alors que les libéraux-ales réclament une éducation essentiellement intellectuelle, les anarchistes réclament une éducation intégrale, afin que tous et toutes soient à la fois savants-es et travailleurs-euses (Bakounine, 2005, p. 175).

Anarchisme

Cette recherche utilise le cadre d'analyse de l'anarchisme, plus précisément des théories anarchistes sur l'éducation. Selon David Miller, l'anarchisme est une idéologie politique émanant du mouvement des Lumières, à la fin du XVIIIe siècle, tout comme le libéralisme et le communisme (1984, p. 3-4). C'est pourquoi il est possible de faire des parallèles entre l'anarchisme, le libéralisme et le communisme, par exemple sur les questions de liberté individuelle et d'égalité (Novak, 1958, p. 324-325).

L'anarchisme comme idéologie s'est surtout développé au XIXe siècle, avec les luttes du mouvement ouvrier (Novak, 1958, p. 311-312; Miller, 1984, p. 4). À la base de l'anarchisme, on retrouve une critique de la société capitaliste et la volonté de créer une société basée sur l'autogestion, permettant de développer l'individualité des personnes (leur autonomie) tout en assurant une égalité entre tous les individus (Nestor, 2005, p. 5). Une thématique récurrente est le rejet de l'État (mais non de toute forme de gouvernement [Miller, 1984, p. 5]), de la démocratie représentative et aussi de la dictature du prolétariat (Miller, 1984, p. 12-13). L'anarchisme n'est pas seulement une pensée négative, mais propose aussi une autre forme de société (Manfredonia, 2007, p. 345), dont le gouvernement, décentralisé, incarnerait l'autogestion. Pour assurer une certaine coordination à grande échelle, les différentes communautés humaines se regrouperaient par fédérations (Enckell, 2002, p. 20).

L'anarchisme est une idéologie qui regroupe plusieurs courants de pensée : individualiste, communiste, syndicaliste, écologiste (Chan, 1995, p. 48; Clark, 1978, p. 21-23). L'anarchisme a beaucoup évolué depuis le XIXe siècle. Ainsi, la conviction positiviste du progrès scientifique grâce à la découverte des lois naturelles, partagée

par beaucoup d'anarchistes de la fin du XIXe siècle comme Bakounine et Kropotkine, n'est plus partagée par les anarchistes aujourd'hui. L'espoir d'une révolution imminente a aussi été abandonné par les anarchistes d'aujourd'hui qui créent des espaces anarchistes, autogérés et libres au sein de la société capitaliste, pour la perturber et montrer aux gens non anarchistes que la vie sans l'État et en autogestion est possible. C'est l'anarchisme du « ici et maintenant », du global et local, qui se solidarise avec de nombreuses luttes d'autres groupes pour plus de justice sociale (Manfredonia, 2007, p. 11-12). Les anarchistes aujourd'hui s'opposent non seulement à l'État, à la guerre, au capitalisme et au néolibéralisme, mais aussi au racisme, au sexisme, à l'hétéronormativité, à l'âgisme et au spécisme, en principe sans hiérarchiser ces luttes (Dupuis-Déri, 2011, p. 75)[2].

Cela dit, la thématique centrale commune aux anarchistes au fil de leur histoire est un refus de toute forme de hiérarchisation. Cela est compris souvent comme un refus de l'autorité. Cependant, les anarchistes ne refusent pas toute forme d'autorité, reconnaissant par exemple l'existence et la pertinence d'experts. Ils, elles refusent toute autorité basée sur l'arbitraire, ne pouvant pas être remise en question et non limitée dans le temps (Bakounine, 1996, p. 35-36). Les anarchistes ne sont pas contre toute forme de délégation de l'autorité d'un groupe à une personne, mais cette dernière doit respecter les décisions du groupe, savoir les limites de son autorité et être redevable devant le groupe. De plus, les représentants-es ont des mandats impératifs et sont révocables en tout temps.

La forme de prise de décision favorisée par les anarchistes est le consensus, car il permet à chaque individu de s'exprimer et de prendre activement part à la décision.

---

[2] L'auteur précise que dans la période classique de l'anarchisme, le sexisme, le racisme et la guerre étaient déjà dénoncés par certains militants et que le végétarisme était promu. Ces sujets étaient néanmoins beaucoup moins à l'avant-scène du mouvement comme ils peuvent l'être aujourd'hui.

De cette façon, les décisions prises reflètent l'ensemble des individus du groupe. Cela permet d'adopter des prises de position détaillées et réfléchies, car chaque personne du groupe contribue au débat, ce dernier n'est pas monopolisé par l'opinion de quelques individus. Cela fait en sorte que les décisions prises sont plus nuancées et rassemblent tous les membres du groupe. Néanmoins, la prise de décision par consensus a ses détracteurs-trices, qui soulignent la possible tyrannie de la pression sociale qui peut s'installer dans des groupes non structurés. Les structures peuvent permettre de mieux contrôler les influences informelles du groupe sur l'individu (Freeman, 2002, p. 55; Lance, 2005, p. 5-22; Williams, 2007, p. 17-32).

L'anarchisme est une idéologie qui propose une vision de la nature humaine qui n'est ni intrinsèquement positive ou négative, mais qui a un potentiel d'amélioration (Clark, 1978, p. 16). Pour les anarchistes, la nature humaine oscille entre un pôle positif, qui est l'habilité de vivre avec les autres dans un esprit d'égalité et de solidarité, et un pôle négatif, qui est la quête égoïste de domination. C'est l'environnement social qui détermine quel pôle domine dans une société. Ainsi, pour que la nature positive des êtres humains se développe, il faut un environnement social dans lequel personne ne peut abuser de son pouvoir et de son autorité sur les autres (Dupuis-Déri, 2011, p. 73). Cette conviction en l'amélioration possible des êtres humains explique le fait que tant d'anarchistes ont réfléchi au sujet de l'éducation, ont développé des pédagogies libertaires et ont même fondé des écoles anarchistes (Suissa, 2010, p. 31).

Les anarchistes, en défendant un projet politique de transformation radicale de la société, ont très tôt réfléchi sur l'éducation comme étant un des piliers de la société. En effet, ils, elles ont accordé une grande importance à ce sujet dans leurs écrits, parce qu'ils, elles reconnaissaient la valeur de l'éducation pour la société et son lien étroit avec le politique.

Proposition de recherche

La proposition de recherche soutenue ici est la suivante :

considérant que l'éducation fait partie intégrante du projet anarchiste de transformation de la société, nous tenterons de comprendre, à la lumière des écrits anarchistes et d'études sur des expériences concrètes de pédagogie anarchiste, comment les écoles anarchistes, loin d'être des lieux d'endoctrinement ou de recrutement militant, défendaient une éducation émancipatrice et rationnelle, dans le but de permettre aux élèves de devenir des personnes libres et autonomes. Nous analyserons d'autres théories éducatives, notamment la théorie libérale et l'Éducation nouvelle, pour démontrer l'innovation des anarchistes, mais aussi leurs liens avec les théories dominantes de leur époque.

Nous aborderons dans le premier chapitre, les théories de l'éducation, pour situer la perspective éducative des anarchistes. Nous détaillerons la pédagogie traditionnelle que les anarchistes ont beaucoup critiquée et l'idéal de la théorie libérale qui la sous-tend. Nous verrons ensuite les critiques anarchistes quant à cette théorie et à sa pédagogie. Une autre critique de l'approche libérale sera finalement présentée, à savoir l'Éducation nouvelle. Nous avons choisi de présenter cette approche, car les anarchistes sont souvent présentés-ées comme en faisant partie. De plus, il s'agit d'un courant critique de l'éducation libérale important dans la littérature et dans les théories éducatives en général. De plus, c'est une approche contemporaine des écoles anarchistes présentées dans ce travail, qui est donc en débat avec les anarchistes.

Le deuxième chapitre développera la pensée des anarchistes sur l'éducation, en montrant l'importance qu'ils, elles accordaient à l'éducation par une analyse du mouvement anarchiste à partir d'idéaux-types. Nous présenterons la pensée de

plusieurs anarchistes en éducation pour arriver à dégager les principes généraux de l'éducation anarchiste, et ce qui la rend émancipatrice. Nous nous attarderons aussi à la question de l'autonomie en éducation.

Le troisième chapitre présentera trois expériences historiques d'écoles anarchistes, la première de la fin du XIXe siècle, les deux autres du début du XXe siècle, comme des études de cas sur la mise en pratique par les anarchistes de leurs idéaux éducatifs. La question de l'endoctrinement dans ces écoles sera analysée, ainsi que leurs limites et leurs avancées pédagogiques.

En conclusion, nous regardons l'impact des anarchistes en éducation aujourd'hui, en rapprochant l'apport des anarchistes aux théories contemporaines sur l'éducation comme la pédagogie critique ainsi que les approches féministes, post-structuralistes et queers. Nous abordons aussi la notion de déscolarisation à travers notamment son théoricien le plus connu, Ivan Illich.

CHAPITRE I

SIMILARITES ET DIFFERENCES ENTRE L'EDUCATION LIBERALE ET SA PEDAGOGIE TRADITIONNELLE, L'EDUCATION ANARCHISTE ET L'ÉDUCATION NOUVELLE

Dans ce chapitre, nous déterminerons l'originalité et l'apport des théories anarchistes de l'éducation en les comparant et en essayant de les situer parmi les différentes théories de l'éducation. Yves Bertrand (1998, p. 13-14) propose une typologie des théories de l'éducation en sept courants majeurs : les théories spiritualistes, personnalistes, psycho-cognitives, technologiques, socio-cognitives, sociales et académiques. Il base sa classification sur quatre éléments polarisateurs des réflexions sur l'éducation : le sujet (l'étudiant), les contenus (matières, disciplines), la société et les interactions pédagogiques entre ces trois pôles.

Les théories spiritualistes, aussi appelées métaphysiques ou transcendantales s'intéressent à la relation entre soi et l'univers. L'éducation consiste à se libérer du connu par la méditation et la contemplation, pour atteindre un niveau spirituel supérieur. Il s'agit d'entrer en contact avec la divinité présente en soi et partout dans l'univers.

Le courant personnaliste a pour préoccupations centrales les notions de soi, de liberté et d'autonomie individuelles. L'enseignant-e ne doit jouer qu'un rôle de facilitateur-trice, l'élève s'éduquant soi-même. Ainsi, ses désirs et sa volonté d'apprendre sont à la base de son éducation. Cette approche vise le développement intégral de l'enfant.

Les théories psychocognitives analysent le développement des processus cognitifs chez l'enfant (le raisonnement, l'analyse, la résolution de problèmes, les représentations et images mentales, etc.). Elles insistent sur le fait que les enseignants-es doivent tenir compte des processus d'apprentissage des élèves et de leurs conceptions préalables (connaissances que l'élève a déjà).

L'approche technologique met l'emphase sur l'amélioration du message par le recours à la technologie.

Les théories sociocognitives étudient les facteurs culturels et sociaux dans la construction de la connaissance, notamment avec la pédagogie coopérative.

Pour les théories sociales, l'éducation doit préparer les étudiants-es à résoudre les problèmes sociaux, culturels et environnementaux.

Enfin les théories académiques pensent l'éducation comme étant la transmission de connaissances générales, indépendantes des cultures et des structures sociales. C'est la conception libérale de l'école, à laquelle nous reviendrons plus bas. Un autre courant, les généralistes, conçoivent l'éducation comme la transmission d'une formation générale développant l'esprit critique, la capacité d'adaptation et l'ouverture d'esprit (Bertrand, 1998, p. 221). Cette forme d'enseignement met l'accent sur l'excellence académique, l'effort constant, la discipline dans l'apprentissage (Bertrand, 1998, p 20).

Cette typologie ne tient pas compte des anarchistes. Pour mieux situer leur pensée dans les théories de l'éducation, il semble plus pertinent de les comparer aux approches avec lesquelles débattaient les anarchistes au XIXe siècle et au début du XXe siècle, à savoir l'éducation libérale et son corollaire, la pédagogie traditionnelle

et l'Éducation nouvelle, une autre théorie qui critique l'éducation libérale à cette période. Cette mise en débat est notamment adoptée par Judith Suissa (2010), pour justement présenter l'apport des anarchistes aux théories de l'éducation. Judith Suissa ne s'attarde pas spécifiquement à l'Éducation nouvelle, elle parle plutôt d'éducation libertaire (*libertarian*) (2010, p. 97-99), mais son ouvrage s'adresse au contexte actuel, et non au tournant du XXe siècle duquel nous discutons.

Ce chapitre est divisé en trois sections : la théorie libérale et sa pédagogie traditionnelle, la critique des anarchistes et enfin, la critique de l'Éducation nouvelle face à la théorie libérale et à la pédagogie traditionnelle. Nous ne prétendons pas faire ici un portrait exhaustif de ces différentes théories de l'éducation. Il s'agit de présenter brièvement ces théories afin d'en faire ressortir les principaux concepts et de présenter les débats entourant l'éducation en Occident à la fin du XIXe siècle et au début du XXe, plus particulièrement en Europe, mais aussi en Amérique.

1.1 La pédagogie traditionnelle et la théorie libérale

Les anarchistes des XIXe et XXe siècles s'opposent, dans leur conception de l'éducation, à ce qui se fait dans les écoles des systèmes scolaires étatiques naissants, en termes de pratiques pédagogiques et de finalités de l'éducation. Nous définirons donc les pratiques pédagogiques en usage dans les écoles étatiques comme la pédagogie traditionnelle, dont nous essaierons de définir les pratiques afin de mieux cerner, par contraste, l'approche éducative des anarchistes. Ensuite, nous nous attarderons à la théorie libérale qui est l'idéal derrière les pratiques de la pédagogie traditionnelle. Nous commencerons par retracer l'histoire des idées pédagogiques du XVIIIe siècle au début du XXe, afin de mieux comprendre les bases historiques de la théorie libérale, que nous présenterons par la suite. L'époque qui est étudiée ici, la fin

du XIXe siècle et le début du XXe siècle, est celle qui a vu naître les systèmes scolaires étatiques dans les principaux pays d'Occident (Houssaye, 2014, p. 339), et notamment en France. Nous nous concentrons sur ce pays, car deux des trois écoles anarchistes présentées dans le chapitre trois y ont été établies.

L'étude de Jean Houssaye sur la pédagogie traditionnelle est intéressante pour tenter d'en établir une définition (2014). En effet, Houssaye s'attarde à retracer ce qu'est la pédagogie traditionnelle, et comment elle s'est établie comme référence à l'école. Pour ce faire, il analyse l'histoire de l'éducation et s'intéresse aussi aux bases philosophiques de cette pédagogie. Il convient de présenter son analyse pour se faire une première idée de la pédagogie traditionnelle.

Pour Houssaye, la pédagogie traditionnelle peut-être identifiée par sept caractéristiques : la centralité du maître[3], une relation pédagogique impersonnelle, la transmission d'un savoir coupé de la vie, le besoin que l'élève a du maître et enfin un modèle bureaucratique, normatif et charismatique (2014, p. 11-12). Ses caractéristiques reposent sur certaines bases théoriques. La première est que l'on veut élever l'enfant vers la raison constructive et que la discipline est nécessaire pour y arriver, les instincts de base étant destructeurs (Houssaye, 2014, p. 13). Pour ce faire, le maître transmet les connaissances à un élève qui ne sait pas, mais qui a le devoir (mais pas nécessairement l'intérêt) d'apprendre, pour justifier cette transmission du savoir. Ensuite, on s'appuie sur la tradition. Les grandes œuvres du passé définissent l'essence de l'humain, l'individu doit être marqué par les productions sociales exemplaires qui rendent conforme à ce que veut la société (Houssaye, 2014, p. 13). Cela rejoint les théories académiques de Yves Bertrand, présentées plus haut (1998, p.

---

[3] À noter que le texte de Jean Houssaye n'est pas féminisé, ses concepts sont utilisés ici tels qu'il les présente dans ses écrits.

220-221). Finalement, l'enseignant-e est à la fois une figure d'autorité et un modèle. L'éducation est vue comme devant « mettre un élève en rapport avec les valeurs de la civilisation par l'intermédiaire d'un homme (sic) exemplaire qui incarne la connaissance » (Houssaye, 2014, p. 13). Cette vision est défendue encore aujourd'hui par des auteurs républicains en France, qui veulent justement revenir à cette vision de l'éducation qui s'est perdue avec « les pédagogues » (Lechat, 2003 et Lombard, 2003).

La pédagogie traditionnelle se veut la matrice de l'école républicaine, basée sur la trinité du maître, de la raison et de la leçon (Lorvellec, 2003, p. 117-118). Pour Houssaye, la métaphore initiale de la pédagogie traditionnelle est celle du remplissage (2014, p. 283). Ainsi, on remplit le cerveau (vide) de l'enfant avec le savoir qui a un rôle salvateur. L'activité de l'enfant consiste à recevoir les connaissances transmises par le maître. L'éducation est alors essentiellement intellectuelle, d'où l'importance du cours magistral. Cette conception du remplissage évolue avec la naissance de la pédagogie : le cerveau n'est plus un vase à remplir, mais un muscle à exercer. La métaphore du vase à remplir a néanmoins continué d'être populaire (Houssaye, 2014, p. 283).

Comme le précise Jean Houssaye, la pédagogie traditionnelle évolue avec le temps, elle réussit à s'adapter pour justement mieux durer (2014, p. 292). Nous allons donc maintenant présenter une rétrospective de l'histoire de la pédagogie et des théories de l'éducation pour cerner d'où vient la pédagogie traditionnelle et retracer le parcours de la théorie libérale, que nous présenterons par la suite.

Le XVIIIe siècle voit la naissance de la modernité avec les Lumières, qui auront une influence indéniable sur l'histoire de la pédagogie (Houssaye, 2014, p. 334; Baillargeon, 2001, p. 117), mais aussi sur le mouvement anarchiste, qui est largement

tributaire des Lumières, la question de l'éducation y occupant une place importante (Houssaye, 2014, p. 334 ; Miller, 1984, p. 3-4; Baillargeon, 2005, p. 70).

On pense tout de suite à la popularité de l'*Émile ou De l'éducation* de Jean-Jacques Rousseau, mais il y a aussi Claude-Adrien Hélvétius, philosophe français, pour qui l'inégalité des esprits tient à la différence de l'instruction reçue et non de conditions innées (Houssaye, 2014, p. 335). Ainsi, il met de l'avant le rôle de la culture et de la société dans la formation des gens, l'importance de l'éducation pour les personnes, mais aussi pour la société. Les philosophes et pédagogues du XVIIIe siècle veulent élaborer une éducation qui prépare l'humain à ses fonctions sociales d'adulte. Dans la typologie d'Yves Bertrand, alors que la conception de Rousseau se rapproche des théories personnalistes en se centrant sur le développement de l'enfant et de ses intérêts, la pédagogie des Lumières se rattache aux théories académiques. En effet, celle-ci a pour objectif de transmettre une connaissance générale indépendante des cultures et des structures sociales. On retrouve ici le rêve et le projet universaliste des Lumières.

L'idée que l'État a une responsabilité en matière d'éducation apparaît, car l'éducation permet de faire progresser simultanément l'autonomie individuelle et le progrès social (Baillargeon, 2005, p. 19). C'est aussi à cette époque que l'éducation est associée au progrès et à la perfectibilité. L'idée d'une « fonction éducative au service d'une promotion sociale collective, sous la responsabilité de l'État » se répand, comme la démocratisation de l'éducation, bien que des débats sur l'égalité naturelle des esprits et la perfectibilité de chacun aient cours. L'éducation devient donc d'utilité publique, car elle représente « le moyen principal d'un perfectionnement de l'homme (sic) » (Houssaye, 2014, p. 38).

Les gouvernements occidentaux du XIXe siècle ont mis en pratique les idées du XVIIIe, en éducation. Ainsi, ils ont la conviction qu'« (u)n système scolaire solide, fondé sur une pédagogie liée à la science, favorisera l'éclosion de lendemains meilleurs que font naître les multiples découvertes du siècle. » (Houssaye, 2014, p. 339) Le XIXe siècle a ainsi vu l'apparition de l'éducation nationale. L'éducation en Occident, et plus particulièrement en Europe, passe graduellement de l'Église à l'État, non sans débats. L'Église reste très influente, notamment dans la production d'ouvrages pédagogiques et dans le fait que de plusieurs enseignants-es sont membres de congrégations religieuses (Houssaye, 2014, p. 341). L'État voit dans l'éducation un moyen de forger la nation. La Troisième République française instaure l'éducation publique et gratuite en 1881 et la rend laïque et obligatoire en 1882 avec les lois Jules Ferry (du nom du ministre de l'Instruction publique à cette période). Ainsi, on assiste à une volonté de renouveau pédagogique, notamment la volonté d'offrir une éducation rationnelle et scientifique. Ce renouveau pédagogique s'inscrit dans les théories académiques de la classification établie par Yves Bertrand (1998). En effet, il s'agit de transmettre des contenus jugés fondamentaux en valorisant l'effort et la discipline. Le, la professeur-e incarne le savoir et l'autorité.

Au XIXe siècle et au début du XXe, l'éducation n'est pas seulement vue comme formant des citoyens-nes, mais aussi comme devant « fournir à la société industrielle la panoplie diversifiée, mobile et perfectible de ses producteurs et de ses consommateurs ». L'éducation est un investissement économique. La scolarisation devient ainsi la voie normale de la réussite et de la promotion sociale (Houssaye, 2014, p. 344). Cette conception utilitariste de l'éducation est critiquée, notamment par les anarchistes (Baillargeon, 2001, p. 118). Nous allons voir qu'elle ne correspond pas non plus à l'idéal libéral (Flathman, 1996).

Il est à noter que certains acteurs de la mise en place de ce système scolaire étatique n'ont pas hésité à le critiquer. Certaines de ces critiques rejoignent celles faites par les anarchistes. Par exemple, Ferdinand Buisson, député de Paris (1902-1914 et 1919-1924) et ancien haut fonctionnaire du ministère de l'Instruction (1879-1896), condamne, dans un article du *Bulletin* de la Ligue des droits de l'homme, publié en 1914, le gaspillage du capital humain que représente la division entre enseignement primaire pour tout le monde et l'enseignement secondaire réservé à la bourgeoisie. Pour lui, cela est antidémocratique. Il critique aussi les privilèges accordés aux professions libérales et voudrait que toutes les professions soient également considérées : cela amènerait pour lui une démocratie intégrale et achèverait l'œuvre scolaire de la Troisième République (Buisson, 1999, p. 211-214). Ces critiques sont partagées par les anarchistes ; on s'étonne donc moins dans ce contexte, de savoir que l'anarchiste Paul Robin s'est fait offrir — comme nous le verrons dans le chapitre 3 — la direction de l'orphelinat Prévost à Cempuis par Ferdinand Buisson.

Une autre critique du système scolaire vient de Jules Payot, un pédagogue et universitaire français, recteur honoraire de l'académie d'Aix-Marseille. Il critique les programmes d'enseignement élaborés par des bourgeois et des intellectuels, déconnectés du travail manuel et des campagnes. Il dénonce un enseignement abstrait, sans aucune référence à la vie pratique, donné de manière despotique. Il trouve le programme surchargé et « parcouru à une vitesse étourdissante » (Payot, 1999, p. 219-222). Ces critiques sont partagées par Célestin Freinet, fondateur de l'Éducation nouvelle, et aussi par les anarchistes.

Nous allons maintenant présenter la théorie libérale de l'éducation, qui est à la base de la pédagogie traditionnelle et des systèmes scolaires étatiques naissants à la fin du XIXe siècle.

En philosophie de l'éducation, l'éducation libérale est une éducation qui cherche à sortir l'individu de l'ignorance et de la superstition, par le développement d'une pensée rationnelle. Pour ce faire, l'individu est initié à différentes formes de savoir. Le sujet émancipé et autonome que l'éducation libérale a pour objectif de former est le, la citoyen-ne que les démocraties libérales cherchent à instituer. (Baillargeon, 2009, p. 26-27). En effet, théoriquement, les démocraties libérales ont besoin, pour bien fonctionner, de personnes éduquées ayant développé une pensée rationnelle et étant en mesure de délibérer entre elles. L'éducation libérale considère qu'elle n'est pas seulement transmission de savoirs, mais qu'elle fournit les moyens d'agir soi-même, de devenir acteur (Flathman, 1996, p. 8).

L'éducation libérale cherche à développer des habiletés et des compréhensions jugées essentielles pour une grande variété de carrières, mais pour aucune en particulier. Même si elle se veut objective, elle n'est pas neutre, car elle a une finalité, bien que celle-ci soit moins spécifique que celle d'une éducation professionnelle (Flathman, 1996, p. 6-7). L'éducation a pour but de développer l'autonomie des élèves par l'acquisition de connaissances dans plusieurs disciplines, pour leur permettre de comprendre le monde et la société. Il s'agit de faire connaître le monde aux plus jeunes, pour qu'ils puissent y vivre et entrer dans la communauté humaine et y agir comme citoyen-ne éclairé-e (Arendt, 1972; Flathman, 1996, p. 19).

Richard E. Flathman remarque que toute éducation, même libérale, a des caractéristiques contraires au libéralisme, entre autres parce qu'une éducation institutionnelle implique une relation hiérarchique entre le, la professeur-e et les élèves. Pour pallier à cela, l'éducation est vue comme la transmission des savoirs et des habiletés de base. La fin de l'éducation est alors de rendre les individus capables de poursuivre des fins qui leur soient propres. L'éducation est vue comme une préparation à la vie comme dépassement de soi et libération de l'esprit. Elle ne fournit

pas des savoirs fixes, mais les moyens d'agir soi-même, de devenir acteur-trice (le self-enactement) (Flathman, 1996, p. 7-8). L'éducation libérale est héritière du programme pédagogique des Lumières, en ce qu'elle veut transmettre une culture générale qui développe les capacités rationnelles des individus afin de les préparer à leur rôle de citoyen-ne.

Les penseurs-es libéraux-ales jugent nécessaire de maintenir un « pathos de distance » vis-à-vis l'État et la politique. Cette conception de l'éducation isole l'école de la société et de la politique. Jean Lechat pense l'éducation comme une entité séparée de la société, et devant en être séparée pour bien fonctionner. L'école est un moment intermédiaire pour apprendre à ouvrir l'esprit à l'universel, moment pendant lequel l'erreur est permise (Lechat, 2003, p. 50 et 71). Cela rejoint la pensée de Hannah Arendt qui pense que « [n]ous devons fermement séparer le domaine de l'éducation des autres domaines, et surtout celui de la vie politique et publique » (1972, p. 250).

Les penseurs-es libéraux-ales considèrent l'éducation essentielle au bon fonctionnement d'un régime libéral, mais ne préconisent pas une éducation politique, considérée comme endoctrinement servant la tyrannie de l'État. Ils affirment que les régimes participatifs et égalitaires maintiennent l'oppression de la pression sociale en devant lutter contre les idéaux qui ne préconisent pas la participation aux affaires politiques et sociales. Pour Richard E. Flathman, une éducation civique ou démocratique peut produire un État prospère, en paix et tranquille, mais les citoyens-nes ne sont que des esclaves dont on prend bien soin, car elle nous enferme dans des valeurs qui cachent et excluent certaines façons d'être ; cela finit par effacer l'individualité. Les tenants-es de cet idéal le considèrent comme non politique et à l'abri de l'endoctrinement, car l'éducation qu'ils envisagent serait compatible avec n'importe quel courant politique. La preuve en est pour Richard E. Flathman qu'il n'y

a pas de garantie que les individus ayant reçu une éducation libérale soient loyaux ou obéissants à leur société. En effet, Richard E. Flathman s'accorde avec John Stuart Mill et Hannah Arendt pour affirmer que la vie politique nécessite une connaissance générale des faits importants de la vie, autant morale que matérielle et que cette vie politique est possible que lorsque ceux actifs en politique ont acquis un sens commun qui dépend de la familiarité avec le monde tel qu'il fut et tel qu'il est. L'éducation libérale prépare le, la citoyen-ne à entrer dans la vie, notamment politique, mais permet aussi l'existence de cette même vie politique, puisqu'elle permet d'acquérir un jugement et une connaissance du monde (Flathman, 1996, p. 22-25).

L'éducation libérale se différencie d'une éducation professionnelle qui prépare seulement à un métier. Judith Suissa (2010) présente deux auteurs qui remettent en question cette séparation rigide pour enrichir le débat. Elle présente l'argument de Richard Pring qui affirme que l'éducation professionnelle n'a pas à être séparée de l'éducation libérale, car « [it] can be intrinsically valuable and connected to a sens of personnal well-being and therefore should not be so rigidly conceptually separated » (Suissa, 2010, p. 108). Cependant, la position de Richard Pring reste libérale, car il considère l'éducation comme devant libérer l'esprit. Sa position est que l'éducation professionnelle peut aussi mener à ce but, tout comme l'éducation libérale. Cette dernière est ainsi vue :

> as a freeing of the mind from everyday, concrete concerns; liberal education, on this account, involves an 'invitation to disentangle oneself from the here and now of current happenings and engagements, to detach oneself from the urgencies of the local and the contemporary...' (Oakeshott quoted in Pring, 1995, p. 186)… (Suissa, 2010, p. 109)

Christopher Winch développe l'idée de « liberal vocationnalism » ou professionnalisme libéral, qui combine une éducation civique et professionnelle, pour dépasser l'idée que l'éducation professionnelle ne consiste qu'en la préparation des

individus à fabriquer des produits de consommation ou à un travail salarié (Suissa, 2010, p. 110-111). La conception de Winch inclut la responsabilité civique, le développement des habiletés cognitives, des pratiques sociales et le développement spirituel. Cela se rapproche de l'éducation intégrale défendue par les anarchistes, que nous détaillerons au chapitre deux. Cependant, Richard Pring et Christopher Winch situent le débat entre la vision de l'éducation ayant pour but l'excellence intellectuelle et celle se donnant pour objectif l'utilité sociale. Or, la conception anarchiste sort de ce cadre, puisque pour elle le conflit à résoudre se situe entre la vision de la société anarchiste et la société que l'on a présentement. De ce point de vue, l'éducation « is an inherently normative process, and, crucially, a form of human interaction and relationship (Suissa, 2010, p. 111). » Christopher Winch et Richard Pring situent leur vision de l'éducation à l'intérieur de la société établie présentement et pour cette forme de société qu'ils prennent pour acquis et dont ils ne parlent donc pas dans leurs théories éducatives.

Nous venons de décrire l'idéal éducatif libéral, qui est à la base des systèmes d'éducation, même s'il n'est jamais appliqué à la lettre. En effet, il s'agit de fondements philosophiques dont les mises en pratique peuvent varier grandement. Ainsi, au moment de la création des systèmes d'éducation nationaux, l'éducation primaire était vue comme nécessaire à tous, mais pas l'éducation secondaire, toujours payante et bien souvent privée. Même si dans l'idéal libéral il n'est pas fait mention de classes sociales et que l'idée de former des citoyens-nes qui pourront par la suite apprendre par eux-mêmes, elles-mêmes paraît universelle, dans la pratique, les conditions socio-économiques influencent l'éducation et au moment de la création des systèmes scolaires, à la fin du XIXe siècle pour la plupart de l'Occident, notamment en France, les personnes bénéficiant le plus d'une éducation libérale étaient les classes privilégiées (Buisson, 1999, p. 212).

1.2 Critiques des anarchistes

Les anarchistes se sont montrés-ées très critiques de la pédagogie traditionnelle et aussi des fondements de l'éducation libérale, même s'ils, elles en partagent plusieurs. C'est d'ailleurs parce qu'ils, elles voyaient les problèmes de l'éducation de leur époque qu'ils, elles ont fondé des écoles libertaires. Nous nous concentrerons dans cette partie uniquement sur les critiques des anarchistes face à l'éducation telle que pratiquée alors. Nous réservons au prochain chapitre la présentation de l'éducation anarchiste, c'est-à-dire ce que sont les objectifs de l'éducation anarchiste, son importance dans le projet révolutionnaire anarchiste et les pratiques pédagogiques adoptées par les anarchistes qui accompagnent leur vision de l'éducation.

Les anarchistes sont contre l'accaparement de l'éducation par l'Église et par l'État. Cela est en cohérence avec les idées anarchistes d'opposition aux formes d'autorité institutionnalisées et hiérarchisées. Ils, elles sont profondément athées, et l'éducation religieuse est pour eux un endoctrinement contre lequel il faut lutter. En effet, ils, elles voient la religion comme enfermant les gens dans des préjugés et les empêchant de développer leur rationalité. L'Église est pour eux l'ennemie de la science, vue par les anarchistes comme symbole du progrès de l'humanité et alliée des mouvements révolutionnaires.

Ils, elles sont aussi contre la mainmise par l'État de l'éducation, car ils, elles y voient une autre forme d'endoctrinement, par et pour la patrie. Les anarchistes de l'époque sont internationalistes, et donc contre toute forme de nationalisme et de patriotisme que les États-nations essaient alors de développer, particulièrement en Europe. Ils, elles sont aussi pour la plupart pacifistes, et voient donc dans l'éducation étatique un endoctrinement au service de l'État, qui culmine dans le service militaire. Ces

problèmes sont nommés depuis William Godwin, philosophe radical anglais du XVIIIe siècle souvent présenté comme l'un des précurseurs de l'anarchisme, et sont partagés par beaucoup d'anarchistes par la suite (Baillargeon, 2005). Cependant, cette position antiétatique n'a pas empêché les anarchistes de s'allier aux républicains pour libérer l'éducation de la mainmise religieuse (Ferretti, 2013). Certains anarchistes sont proches des pouvoirs politiques, notamment Paul Robin qui est ami avec Ferdinand Buisson, responsable de l'enseignement primaire de 1879 à 1896 sous Jules Ferry (alors ministre de l'Instruction publique). C'est Ferdinand Buisson qui proposa la gestion de l'orphelinat Prévost à Cempuis à Paul Robin (Vitiello, 2015, p. 14).

Les anarchistes sont extrêmement critiques de l'enseignement purement intellectuel pratiqué dans les écoles (Baillargeon, 2001, p. 114-115). En effet, pour eux, cela ne fait que reproduire les classes sociales, les ouvriers-ères n'ayant accès qu'à une éducation primaire, les élites pouvant se permettre de poursuivre une éducation supérieure. Cela reproduit la division entre travail manuel et travail intellectuel (Baillargeon, 2005, p. 51 ; Bakounine, 2005, p. 169 ; Kropotkine, 2005, p. 218).

Les anarchistes sont aussi très critiques des méthodes pédagogiques de l'école traditionnelle. Ils, elles sont extrêmement virulents-es contre la passivité des élèves, contre le fait qu'ils, elles soient enfermés-ées dans un lieu qui n'a pratiquement pas de contacts avec l'extérieur (Ferretti, 2016, p. 628). Ainsi, E. Delaunay pense l'école de l'avenir à la campagne, pour permettre aux enfants d'avoir un environnement plus stimulant sans trop de dangers, en ayant la possibilité d'aller explorer la nature aux alentours. Pour lui, la classe ne doit plus être une prison, mais doit se faire le plus souvent dehors, car cela convient mieux au développement corporel et mental des enfants (E. Delaunay, 1934b). Les anarchistes sont aussi pour une coéducation des sexes, c'est-à-dire le même enseignement pour les garçons et pour les filles, y compris l'éducation physique (Vitiello, 2015, p. 10-11 ; Robin, Ferrer et Faure, 2005; E.

Delaunay, 1934a). Cela a valu beaucoup de critiques aux anarchistes de la part surtout des milieux conservateurs et religieux (Ferretti, 2016, p. 626). Nous y reviendrons plus en détails lorsque nous analyserons l'école de Paul Robin à Cempuis, une des premières écoles anarchistes.

1.3 L'Éducation nouvelle

Dans cette section, nous allons présenter brièvement une autre critique de la pédagogie traditionnelle que celle des anarchistes. Il s'agit de l'Éducation nouvelle. Ce courant est un précurseur des théories socio-cognitives de la classification d'Yves Bertrand des théories éducatives. Nous nous attardons à ce courant pédagogique, car c'est la critique de l'école traditionnelle qui est la plus connue et aussi parce qu'on la confond souvent avec l'approche anarchiste. Ainsi, on présente les expériences d'écoles anarchistes comme participant de l'approche de l'Éducation nouvelle. Si les deux courants partagent de nombreuses pratiques pédagogiques, il reste que l'idéal et la vision fondamentale de l'éducation sont bien différents. En effet, pour les anarchistes, il s'agit de s'émanciper de la société capitaliste et de classes, alors qu'il n'y a pas cette volonté de profond changement social dans l'Éducation nouvelle. On veut changer l'école, c'est tout. De plus, il n'y a pas de critique de la mainmise étatique sur le système d'éducation, dans l'Éducation nouvelle. Il s'agit d'adapter l'école à l'enfant, c'est une réflexion purement pédagogique, alors que les anarchistes intègrent leur vision de l'éducation dans leur projet de changement social radical.

L'Éducation nouvelle est un courant pédagogique qui apparaît en Europe de l'Ouest, principalement en France et en Suisse au début du XXe siècle, pour remettre en question la pédagogie traditionnelle qui veut adapter les élèves à la société. Le mouvement de l'Éducation nouvelle est lié à l'internationalisme pacifique issu de la

Première Guerre mondiale. L'Éducation nouvelle change le centre de gravité de la pédagogie, en accordant à l'élève la place centrale. Pour Louis Legrand, cette approche répondait à une urgence de transformer le monde, car l'éducation n'apparaissait plus adaptée à la société en changement de l'époque, ni aux besoins de la jeunesse (2000, p.8).

Ce courant regroupe plusieurs pédagogues de divers pays (France, Suisse, Italie, États-Unis pour la plupart), ayant tous et toutes à cœur d'accorder une plus grande importance à l'élève dans les classes. Ainsi, on retrouve parmi ces pédagogues Célestin Freinet, Maria Montessori, Édouard Claparède, Ovide Decroly, John Dewey et beaucoup d'autres. Ils, elles fondent leur approche sur une conception de l'enfance comme intrinsèquement bonne et positive, dans la lignée de Jean-Jacques Rousseau.

L'Éducation nouvelle a beaucoup de critiques à adresser à la pédagogie traditionnelle. Ainsi, elle lui reproche de considérer l'enfant comme un-e adulte en miniature, qu'il s'agit d'informer et de conformer. Elle lui reproche de reproduire les inégalités sociales et de fonctionner à l'humiliation et à la culpabilisation. Elle privilégie une réactivation permanente du passé et de l'héritage culturel au lieu de tenter de remodeler le présent. Elle enferme l'élève dans un état de passivité avec la leçon magistrale, et l'enferme dans une école sanctuaire dont l'architecture peut sembler carcérale (Houssaye, 2014, p. 282).

L'Éducation nouvelle est un courant pédagogique qui veut réformer l'école en réinventant la vie en classe. Pour cela, il s'agit d'implanter des méthodes actives, qui permettent aux élèves de participer en classe au lieu d'être constamment passifs-ves à écouter l'enseignant-e. L'Éducation nouvelle a développé la pédagogie par projet, avec par exemple l'imprimerie en classe, développée par Célestin Freinet. Ce dernier réoriente sa pédagogie autour du fonctionnement d'une imprimerie par les élèves de

sa classe. Ceux, celles-ci rédigent des articles de façon libre et autonome, sur des sujets de leur choix, réunis en un journal. Celui-ci est envoyé à une classe d'une autre école qui fait de même. Les deux classes entretiennent ainsi une correspondance, et les élèves ont des commentaires sur leurs écrits de la part d'autres élèves dans la même situation qu'eux. Célestin Freinet insiste sur la profonde transformation que cette méthode pédagogique a sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture chez les enfants, qui peuvent véritablement s'approprier ces connaissances et en constater l'utilité par eux-mêmes et dans l'immédiat. Pour lui, c'est le besoin de communiquer qui doit être à la base de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture (il critique la coupure entre l'enseignement de la lecture et de l'écriture d'avec l'usage quotidien de la langue). La liberté accordée quant aux sujets de rédaction modifie drastiquement la relation élèves-professeur-e. Ce, cette dernier-ère passe d'un rôle de maître-sse et d'autorité à celui de facilitateur-trice et de guide (Legrand, 2000, p. 109-110).

Pour Louis Legrand, l'Éducation nouvelle enseigne la totalité de la culture, c'est-à-dire intellectuelle, mais aussi physique, technique et artistique. La construction du savoir doit se faire par l'élève lui, elle-même, au lieu de la transmission du savoir par le, la professeur-e aux élèves qui restent passifs-ves. Le travail manuel a une place de choix. L'apprentissage intellectuel doit s'insérer dans un projet global. Les objectifs de l'éducation sont l'épanouissement de la personnalité de l'enfant et le développement d'une civilisation humaine, respectueuse des autres dans leur diversité. Il s'agit de changer l'humain par la pédagogie (Legrand, 2000, p. 9-11). Ce dernier point est commun à l'approche des Lumières et des anarchistes. Les Lumières voulaient développer la rationalité et partager les découvertes scientifiques dans la population en général. Les anarchistes veulent ancrer leur projet pédagogique dans leur projet de transformation sociale pour réaliser une société pleinement égalitaire et libre. Pour l'Éducation nouvelle, il s'agit de réformer la société en développant une éducation plus à l'écoute du développement de l'enfant.

Pour Jürgen Helmchen, l'Éducation nouvelle repose sur la croyance en l'amélioration de la société par l'éducation, dans la tradition des Lumières. La différence est que l'Éducation nouvelle veut se baser sur la science du développement de l'enfant pour asseoir sa méthode pédagogique. L'espoir est dans l'enfant, qui est perçu dans ce courant comme naturellement bon, lié à la nature et porteur de salut pour un monde paisible et pacifiste. L'enfant, bon et innocent, est chargé de régénérer le cours du monde en amenant la fraternité universelle. Cette croyance en l'enfant naturellement bon est accompagnée d'une volonté de baser l'enseignement sur la science. L'Éducation nouvelle veut développer, par l'expérience et l'observation, une connaissance systématique du développement de l'enfant (une science de l'enfant). Celui, celle-ci est considéré comme une plante, dont on doit découvrir les facteurs de croissance et de développement. À la base de cette conception se voulant scientifique réside le postulat que la croissance et le développement spontané de l'enfant constituent la normalité. Pourtant, cela est parfois contredit par la pratique pédagogique, ce qui mine le caractère scientifique de l'Éducation nouvelle, car elle crée une image idéalisée de l'enfant, se basant sur une nature idéale, au lieu de l'observation et l'étude empirique des pratiques pédagogiques (Helmchen, 1995, p. 5-7 et 16-19).

Cette représentation de l'enfant, construite par les penseurs de l'Éducation nouvelle, est en opposition directe avec les penseurs anarchistes, qui ne mettent pas en avant une image de l'enfant idéal. C'est d'ailleurs ce qui les sépare de Rousseau, avec le refus d'un laisser-aller pédagogique (Baillargeon, 2005, p. 69). Cependant, la volonté d'une éducation scientifique est partagée, de même que la foi inébranlable en la science comme facteur de progrès pour l'humanité. Les anarchistes de la fin du XIXe siècle et du début du XXe pensent que la science mène à la découverte des lois naturelles, qui sont garantes du progrès social.

Une autre particularité de l'Éducation nouvelle est qu'elle s'inscrit dans la société existante. Elle veut l'améliorer, mais ne veut pas profondément la transformer, à la différence des anarchistes. En effet, pour Adolphe Ferrière, un des fondateurs de l'Éducation nouvelle, celle-ci « consiste à mettre l'individu à sa place dans la société et non le laisser choisir sa place à sa guise » (cité dans Helmchen, 1995, p. 11). La scientificité consiste donc à faire apparaître les hiérarchies que la nature prescrit et à écarter toutes celles qui ne reposent que sur des pouvoirs arbitraires, d'ordre social ou économique (Helmchen, 1995, p. 12). La position de Ferrière met en lumière les points d'opposition entre les anarchistes et l'Éducation nouvelle.

La question de la hiérarchie est un point irréconciliable entre les deux approches. Un pouvoir pour les anarchistes doit toujours être délégué et temporaire. L'Éducation nouvelle veut mieux adapter les enfants à la société existante, faciliter leur insertion en tant que travailleurs-euses et accentuer leur adhésion aux normes de la société industrielle (Helmchen, 1995, p. 3). Ces méthodes reposent sur des concepts souvent mal définis, d'où la difficulté de définir l'Éducation nouvelle et sa récupération par les gouvernements (Avanzini, 1995, p. 68). Par exemple, le principal concept de l'Éducation nouvelle est la « méthode active » ou les « méthodes actives », selon les auteurs-es. Il distingue l'Éducation nouvelle, qui veut impliquer les élèves dans leur éducation en leur laissant une certaine autonomie, de l'éducation « traditionnelle», qui impose à l'élève une attitude passive de réceptacle d'information. Mais il ne repose sur aucune définition claire de l'activité : l'action est tantôt motrice, tantôt spirituelle, en prévoyant par exemple la participation des élèves à la programmation de leurs études (Avanzini, 1995, p. 66). Le seul critère pertinent de l'activité, qui est celui du lien entre la tâche effectuée et l'aspiration de celui ou celle qui l'exécute n'est pas mis en relief (Avanzini, 1995, p. 67).

Cela dit, l'Éducation nouvelle est le plus souvent connue à travers ses méthodes comme l'école active, qui implique que les élèves agissent au lieu de subir, c'est-à-dire que le travail qu'ils, elles font à l'école émane de leur choix personnel et des questions qu'ils, elles se posent, et que ce n'est donc pas le, la professeur-e qui impose aux élèves des connaissances à apprendre (Avanzini, 1995, p. 67). La classe est ouverte sur l'environnement, la pédagogie fonctionne par projet, le travail se réalise en équipe, la découverte s'effectue par soi-même, etc. Beaucoup de ces principes sont d'ailleurs au cœur des récentes réformes scolaires, au Québec comme en France, depuis le début des années 2000. Mais la faible conceptualisation facilite l'instrumentalisation des pratiques qui deviennent des routines coupées du projet initial (Hameline, 1995, p. 146). Ainsi, les méthodes actives sont devenues un inventaire d'outils pour rendre les élèves « actifs-ves » alors qu'elles incarnaient au départ une remise en question de l'école.

L'Éducation nouvelle se trouve au cœur des débats occidentaux des années 1990 et 2000 sur la démocratisation de l'école, particulièrement en France, en raison de sa récupération par les gouvernements. Le débat est ouvert s'il s'agit ou non d'un progrès, mais on constate que les méthodes de l'Éducation nouvelle sont surtout appliquées aux élèves qui ne réussissent pas dans le système scolaire traditionnel (Legrand, 2000, p. 31).

Il est à noter une tendance dans certains ouvrages de la littérature en éducation : les anarchistes ayant créé des écoles sont souvent associés à l'Éducation nouvelle, notamment Paul Robin, Sébastien Faure et Francisco Ferrer (Hameline, 2004; Marchat, 2004; Helmchen, 1995; Houssaye, 2014). On les présente comme représentants de ce courant pédagogique, en raison de la similarité des méthodes pédagogiques employées (les méthodes actives), la conviction du caractère progressiste et révolutionnaire de la science pour améliorer la société et la vision de

l'enfant comme un individu à part entière, dont les intérêts doivent être pris en considération dans son éducation. Il ne s'agit pas de réformer les torts de l'enfance pour en faire des adultes, mais au contraire d'accorder une plus grande considération à leur personnalité. Pourtant, il est important de différencier les anarchistes, car leurs réflexions sur l'éducation vont au-delà de celles de l'Éducation nouvelle. En effet, alors que celle-ci veut réformer l'école et la vie en classe, les anarchistes pensent l'éducation en dehors de la salle de classe, en dehors de l'État et des normes de la société capitaliste industrialisée (on pense par exemple au refus des diplômes).

L'Éducation nouvelle essaie de s'implanter dans les écoles étatiques, sans trop de succès d'ailleurs, jusqu'à aujourd'hui. Certaines de ses innovations sont récupérées par la pédagogie traditionnelle, par ailleurs. Le paradoxe est aussi que les pratiques pédagogiques de l'Éducation nouvelle ont eu beaucoup plus de réussite en dehors de l'école qu'à l'intérieur, c'est-à-dire dans les centres de vacances et de loisirs (Houssaye, 2014, p. 10-11).

Après avoir exposé une typologie des théories éducatives, présenté l'école traditionnelle et sa pédagogie, retracer une brève histoire de la pédagogie pour finalement présenter l'idéal libéral, nous nous sommes intéressés aux critiques des anarchistes face à ces modèles pédagogiques. Nous avons ensuite présenté une autre critique de la pédagogie traditionnelle contemporaine de celle des anarchistes, l'Éducation nouvelle, pour nous permettre de situer les anarchistes dans le domaine des théories éducatives et de pouvoir mettre leurs critiques et leurs propositions en perspective. Il est temps maintenant de définir ce qu'est l'éducation anarchiste, ce que nous ferons dans le deuxième chapitre.

CHAPITRE II

L'EDUCATION ANARCHISTE : ARTICULATION AU MOUVEMENT ANARCHISTE, DEVELOPPEMENT HISTORIQUE ET PRINCIPES

Après avoir analysé les différentes approches éducatives, il est important de s'attarder en détails sur ce qu'est l'éducation anarchiste. Avant d'analyser les principes d'une telle éducation, il semble important de comprendre la place de l'éducation dans la pensée anarchiste, surtout dans les débuts du mouvement, puisque les expériences d'écoles anarchistes retenues au chapitre trois se sont déroulées durant la première période faste pour les anarchistes, à savoir entre la fin du XIXe siècle et la Première Guerre mondiale.

Afin de comprendre l'importance de l'éducation chez les anarchistes, il apparaît essentiel de présenter les travaux de Gaetano Manfredonia, qui a retracé l'histoire du mouvement anarchiste à partir d'idéaux-types qu'il a élaborés et ce, afin d'avoir un meilleur portrait du mouvement anarchiste, très diversifié, sans se perdre dans les débats historiques ou philosophiques, plus ou moins actuels aujourd'hui.

Ensuite, les caractéristiques de l'éducation anarchiste seront développées, en s'inspirant de la synthèse de Normand Baillargeon, lui-même spécialiste des sciences de l'éducation. Seront alors présentées les visions de l'éducation proposées par plusieurs penseurs-es anarchistes.

Pour terminer ce chapitre, une analyse de concepts clés sera présentée. En effet, la question de l'autonomie en éducation chez les anarchistes mérite une attention spéciale afin de comprendre le lien avec la vocation émancipatrice de l'éducation que partagent les anarchistes. Ensuite, la question de l'endoctrinement sera étudiée, étant une sorte de miroir négatif de l'éducation et de l'émancipation, nous analyserons la pensée des anarchistes sur cette question, afin d'analyser les critiques dirigées contre eux.

2.1 Le développement d'une réflexion sur l'éducation par les anarchistes

Les penseurs-es anarchistes se sont penchés-es très tôt sur la question de l'éducation. Il est facile de prendre en exemple William Godwin, considéré comme un des premiers auteurs-es anarchistes. Il consacre une bonne partie de son ouvrage *De la justice politique,* publié en 1793, à critiquer l'accaparement de l'éducation par l'État et à démontrer les dangers de la propagande. Il critique radicalement les institutions et la société en général, qu'il propose de réformer avec la raison, suivant la philosophie des Lumières. Henri Arvon le dit « convaincu de la perfectibilité de l'humain, qu'il déduit de la certitude que l'homme est un être doué de raison » (1979, p. 207). William Godwin propose une éducation rationnelle, évidemment, mais aussi centrée sur les intérêts de l'enfant dont il reconnaît les droits, suivant en cela Jean-Jacques Rousseau, tout en le critiquant sur l'autorité invisible qu'il préconise (Baillargeon, 2005, p. 23-24). William Godwin accorde une grande importance à l'éducation, car il est persuadé, comme John Locke, que l'humain est le produit de son environnement, que son esprit est une *tabula rasa* lorsqu'il vient au monde (Arvon, 1979, p. 209). Il partage donc les idéaux pédagogiques des Lumières, par la conviction que le partage de la connaissance et le développement de la raison vont faire progresser l'humanité et lui permettre de s'émanciper des superstitions et des dogmes religieux qui

l'empêchent d'avancer. Dans la typologie d'Yves Bertrand, il se rapprocherait du courant personnaliste, qui vise le développement de l'enfant centré sur le développement de son autonomie et de sa liberté, en partant de ses centres d'intérêt. Le, la professeur-e n'est alors qu'un facilitateur-trice pour l'élève. Cette approche fait penser à la pédagogie de Rousseau, car elle est centrée sur l'enfant et ses intérêts. Cependant, il ne faut pas oublier que la typologie d'Yves Bertrand a été réalisée pour classer les théories éducatives d'aujourd'hui, et qu'il peut être difficile d'essayer d'y situer des pédagogies du passé.

2.1.1 Les idéaux-types de l'anarchisme selon Gaetano Manfredonia

Selon Carolyn P. Boyd, une historienne américaine spécialiste de l'histoire de l'Espagne moderne, dans son article « The Anarchists and Education in Spain, 1868-1909 », les premiers-ères anarchistes du XIXe siècle ne se sont pas intéressés-es immédiatement à la question de l'éducation, du moins pas en pratique. En effet, Michel Bakounine était ambigu sur cette question. Il l'a abordée dans ses écrits, en défendant la conception d'une éducation intégrale, c'est-à-dire une éducation s'intéressant à toutes les facettes de l'être humain, pour réaliser un équilibre entre travail manuel et travail intellectuel (Baillargeon, 2001, p. 114-115) et assurer l'autonomie des individus. Mais, pour lui, il fallait d'abord faire la révolution, une éducation anarchiste n'étant pas possible dans la société capitaliste (Bakounine, 2005, p. 189-190). Les anarchistes de la fin du XIXe siècle, devant l'ampleur des conflits de classe dans la société et des inégalités extrêmes, pensaient voir une révolution sociale de leur vivant. C'est pourquoi, selon Carolyn P. Boyd, ils, elles se sont engagés-es dans des actions militantes auprès de la classe ouvrière, plutôt que dans l'éducation. Cela explique aussi le tournant vers la « propagande par le fait », ou le terrorisme, à la toute fin du XIXe siècle. Ce n'est qu'après l'échec de cette stratégie que la majorité

des anarchistes s'est tournée vers l'éducation comme un moyen d'émancipation politique, selon Boyd (1976, 131-133).

Gaetano Manfredonia propose une autre lecture de l'histoire anarchiste, et il démontre que l'éducation n'était pas considérée chez les premiers-ères anarchistes comme une solution de rechange face à l'échec d'une stratégie insurrectionnelle, comme Carolyn P. Boyd le laisse entendre. Cependant, Gaetano Manfredonia et Carolyn P. Boyd s'entendent pour affirmer que les anarchistes sont tributaires des autres mouvements sociaux, et donc ne sortent pas de nulle part et n'incarnent pas une absolue nouveauté. Ils, elles sont directement influencés-es par les différents mouvements sociaux qui émergent à leur époque, tout en apportant une vision différente (Manfredonia, 2007, p. 345).

En fait, comme le souligne Gaetano Manfredonia, des auteurs-es anarchistes ont accordé, très tôt dans ce mouvement, une grande importance à l'éducation dans leur pensée politique. Cela peut s'expliquer par la conjoncture de l'époque, où on assiste à la création des systèmes d'éducation nationale. Cependant, il ne s'agit pas chez les anarchistes de suivre la tendance de l'époque. La réflexion sur l'éducation et la relation entre l'éducation et le projet politique anarchiste est présente chez les penseurs-es anarchistes bien après la création de l'éducation nationale et continue aujourd'hui encore.

En effet, ces derniers s'opposent aux relations de pouvoir et au contrôle autoritaire de l'État sur la vie des gens. Mais pour les anarchistes, l'État n'est pas simplement une chose à détruire, mais un mode de relations entre les gens, comme l'explique Gustav Landauer : « L'État est une relation, un rapport entre les hommes, un mode de comportement les uns vis-à-vis des autres. On le détruit en contractant d'autres rapports, en se comportant autrement les uns à l'égard des autres » (dans Buber, 1977,

p. 83). L'éducation est donc au cœur de cette construction de nouvelles relations cherchant à détruire l'État. Ainsi, les anarchistes s'opposent au contrôle de l'État sur l'éducation, car pour eux, elles, ce contrôle et surtout la relation hiérarchique entre les professeurs-es et les élèves cherchent à développer chez les élèves une acceptation et une soumission à l'autorité. Cela permet aux gens d'accepter la société en place, en se soumettant à l'État et aux entreprises (Mueller, 2012, p. 27).

Pour clarifier l'histoire de l'anarchisme, Gaetano Manfredonia (2007) propose des idéaux-types, ce qui est utile pour bien comprendre l'importance de l'éducation dans le développement de la pensée anarchiste. En effet, son approche de l'histoire de l'anarchisme permet de mieux cerner les préoccupations des anarchistes ainsi que leurs projets. Cela met en lumière de façon beaucoup plus nette la place de l'éducation dans la pensée anarchiste, contrairement aux perspectives plus classiques qui sont plus historiques (Commune de Paris, Russie 1917, Guerre d'Espagne, Mai 68, etc.) ou idéologiques (anarcho-communisme, anarcho-syndicalisme, anarcha-féminisme, etc.).

Gaetano Manfredonia a développé sa nouvelle typologie de l'anarchisme basée sur la sociologie compréhensive de Max Weber. Cette typologie est « fondée sur l'analyse non pas des différentes doctrines libertaires mais sur celles des pratiques mises en œuvre pour rendre possible les changements radicaux souhaités. » (Manfredonia, 2007, p. 16) Il établit trois idéaux-types : insurrectionnel, syndicaliste et éducationniste-réalisateur. Cette approche de l'anarchisme diffère de beaucoup d'autres, qui justement prennent moins en compte l'importance de l'éducation chez les anarchistes.

S'inspirant de Weber, Gaetano Manfredonia précise que ces idéaux-types ne résument pas la réalité, mais permettent de mieux la comprendre (2007, p. 24). Il est ainsi

illusoire de vouloir placer un-e penseur-e anarchiste ou une action anarchiste dans un de ces idéaux-types préfabriqués, comme on le placerait dans une boîte (2007, p. 24). Ces idéaux-types sont des constructions intellectuelles, des outils pour mieux appréhender l'analyse du mouvement anarchiste, et non des catégories toutes faites où placer des actions, des mouvements, des activistes ou des penseurs-es (2007, p. 25).

Le type insurrectionnel a comme agent de changement social le peuple. L'objectif visé par l'action militante est de réaliser une rupture révolutionnaire, en faisant table rase du passé. Les anarchistes représentent une minorité active qui s'organise sur des bases idéologiques et/ou qui forme des groupes autonomes affinitaires. Ils, elles ont une vision catastrophique du passage de la société actuelle à la société désirée, en envisageant une guerre civile. C'est l'aggravation des conflits sociaux qui doit entraîner l'effondrement de l'État et du système capitaliste. Enfin, l'emploi de la violence individuelle et collective, y compris terroriste, est justifié pour semer la terreur (Manfredonia, 2007, p. 17).

Le type syndicaliste considère que le prolétariat est l'agent du changement social. L'objectif de l'action militante est alors de former une conscience autonome de classe chez le prolétariat. Les anarchistes sont encore, comme dans le type insurrectionnel, une minorité active, mais qui s'organise de manière informelle au sein des organisations liées à la classe ouvrière. Le passage de la société actuelle à celle future est envisagé de façon stratégique. Il y a un refus de la vision du pire. C'est le prolétariat qui se sépare et refuse de coopérer avec l'État et les instances bourgeoises. Il forme donc des institutions nouvelles et par la pratique de l'action directe, se prépare à assumer les tâches de gestion et direction de la production. La violence est justifiée lorsqu'elle est collective, de masse, autant défensive qu'offensive (Manfredonia, 2007, p. 17).

Le type éducationniste-réalisateur considère l'individu comme l'agent de la transformation sociale. C'est un désir d'autonomie qui est à l'origine de la volonté de changement social (Manfredonia, 2007, p. 78). Cet anarchisme s'adresse donc à tous les individus et ne se restreint pas à une classe sociale en particulier, car il voit l'aliénation chez tous les individus, y compris dans le prolétariat. Il n'y a donc pas de culte du, de la travailleur-euse ou du travail, mais une volonté de dénoncer l'aliénation qui rend le, la travailleur-euse complice de son oppression (Manfredonia, 2007, p. 79).

Ce type d'anarchisme voit la cause de l'exploitation et de l'oppression dans l'acceptation majoritaire de l'ordre établi, selon la formule d'Étienne de La Boétie que toute servitude ne peut être que volontaire (Manfredonia, 2007, p. 80). Ainsi, c'est en encourageant la prise de conscience individuelle que le changement pourra s'organiser. Ces anarchistes ne s'illusionnent pas sur la facilité ni la rapidité de cette prise de conscience. Ainsi la thèse du Grand Soir, selon laquelle un grand chambardement révolutionnaire soudain pourrait jeter à terre la société actuelle et permettre l'avènement du projet anarchiste, est rejetée (Manfredonia, 2007, p. 83).

Le type éducationniste-réalisateur rejette aussi, par la même occasion, la violence pour concrétiser le changement social, y compris la violence des « masses prolétariennes. » Ce n'est toutefois pas un pacifiste intégral, il peut ainsi envisager des circonstances où la violence est nécessaire, sans lui attribuer de valeur centrale dans le changement social (Manfredonia, 2007, p. 87).

Toutefois, l'anarchiste éducationniste-réalisateur-trice ne cautionne pas l'ordre établi et a des moyens d'action à sa disposition. Il, elle utilise l'action directe pour encourager la désobéissance civile. Il, elle conçoit celle-ci comme une arme pour attaquer la société autoritaire, bien plus efficace que la force. Il s'agit en effet d'un

refus de coopérer pour faire stopper la machine. En désobéissant, il, elle déclare la guerre à l'État à sa façon (Manfredonia, 2007, p. 84-85).

Pour l'éducationniste-réalisateur-trice, il s'agit d'opérer le changement tout d'abord chez l'individu, « en abattant les prisons intérieures », c'est-à-dire en luttant contre sa propre aliénation et en changeant les mentalités (Manfredonia, 2007, p. 88). C'est ainsi que l'éducation des individus est centrale pour ce type d'anarchisme, qui veut faire de l'éducation le levier du changement. Cette volonté éducative accompagne la croyance dans la perfectibilité de l'humain et dans le rôle déterminant de la raison. Ce type d'anarchiste est très attaché aux idées des Lumières, dans sa volonté de balayer l'ignorance et les préjugés au profit de connaissances scientifiques et rationnelles, d'un savoir positif (Manfredonia, 2007, p. 89). Il, elle se distingue du projet pédagogique des Lumières en rattachant cette éducation au projet révolutionnaire anarchiste. Ainsi, cette éducation sert à émanciper la classe ouvrière. Même si le caractère émancipateur de l'éducation était important pour les philosophes des Lumières, leur éducation était essentiellement intellectuelle : les anarchistes articulent celle-ci au travail manuel, afin de développer intégralement l'individu et revaloriser le travail manuel. Les anarchistes vont aussi mettre en pratique leurs théories éducatives, ce que les philosophes des Lumières n'ont pas vraiment fait. Les anarchistes réfléchissent à l'éducation de la classe ouvrière dans une perspective anticapitaliste, alors que les philosophes des Lumières pensent l'éducation comme partie intégrante du progrès scientifique et rationnel de l'humanité pour se défaire des dogmes religieux.

Cet anarchisme vise la formation d'un humain nouveau, capable de développer l'intégralité de ses capacités (Manfredonia, 2007, p. 90). Une place importante est accordée au corps humain, à la différence du christianisme qui se veut essentiellement spirituel : « [L]a culture du corps et de l'esprit ne pouvant être dissociée, la formation

de l'homme nouveau (*sic*) implique nécessairement l'émancipation et l'épanouissement de toutes ses potentialités ». Cela explique la promotion d'activités sportives et de plein air en plus de l'importance d'adopter une saine hygiène de vie. Il s'agit d'affirmer la volonté de l'individu sur son corps. C'est pourquoi l'alcool, le tabac et les drogues en général sont rejetés. Ce n'est pas sur une base morale, mais parce qu'elles compromettent la liberté individuelle en faisant « oublier » et en faisant poser des gestes qui se retournent contre soi-même (Manfredonia, 2007, p.91).

Le type éducationniste-réalisateur est partisan de la propagande par le fait, mais pas de la même façon que les deux autres types d'anarchisme. Ainsi, il privilégie des formes de propagande par le fait qui permettent aux individus de commencer immédiatement à s'affranchir par des pratiques et des idées émancipatrices. Ce type d'anarchisme refuse de sacrifier le présent pour un meilleur futur, comme à tendance à le faire le type insurrectionnel (Manfredonia, 2007, p. 95).

Il est réalisateur, parce qu'il ne reste pas dans les théories ; il cherche à les mettre en pratique dans la société actuelle pour la faire changer en créant des coopératives de productions et de coopérations, des « milieux libres », des écoles anarchistes, des associations de toutes sortes pour sortir des relations autoritaires. Ces expériences ont une valeur d'exemple et permettent de resserrer les liens tout en stimulant les échanges entre activistes et aussi avec la population autour. Il envisage le changement de façon graduelle et non pas révolutionnaire, il vise ainsi plus l'extinction de l'État que sa suppression (Manfredonia, 2007, p. 102-104).

Cependant, pour Gaetano Manfredonia, il ne faut pas concevoir cet idéal-type comme simplement réformiste. En effet, cette forme d'anarchisme refuse d'institutionnaliser ses luttes, d'attendre une approbation parlementaire ou de reconnaître l'autorité de l'État (2007, p. 104). Elle est aussi antidogmatique en ce qu'elle refuse de défendre un

modèle particulier de société à réaliser et reste ouverte à une pluralité de solutions (2007, p. 105).

Cette longue description des idéaux-types permet de mettre en lumière la pluralité de l'anarchisme, et ce, non seulement aujourd'hui, mais aussi à l'époque de la naissance du mouvement anarchiste.

Cette présentation de Gaetano Manfredonia recoupe une étude classique de la pédagogie anarchiste, signée en 1978 par Robert H. Chappell, « Anarchy Revisited : an Inquiry Into the Public Education Dilemma », publiée dans la revue *Journal of Libertarian Studies*, qui démontre que les anarchistes se sont préoccupés-es très tôt de l'éducation et se sont impliqués-es dans les débats éducatifs de leur époque. Bien que Chappel ne parle pas d'idéaux-types et ne s'intéresse pas à retracer l'histoire de l'anarchisme, on retrouve dans son étude l'omniprésence de l'éducation dans la pensée des anarchistes les plus connus du XIXe et du début du XXe siècle, à savoir William Godwin, Max Stirner, Pierre-Joseph Proudhon, Michel Bakounine, Pierre Kropotkine, Francisco Ferrer et Léon Tolstoï. L'exposition de leur pensée sur l'éducation nous montre que l'anarchisme n'a jamais été seulement un projet insurrectionnel de transformation sociale, mais une pensée beaucoup plus riche et diverse. Alors que Gaetano Manfredonia s'attache à retracer l'histoire du mouvement anarchiste à partir d'idéaux-types pour sortir de l'impasse de la multiplication des courants idéologiques, Robert H. Chappell présente l'apport des anarchistes à la critique de l'école publique. Les deux auteurs montrent l'héritage des Lumières transmis aux anarchistes, en particulier sur le rôle de l'éducation dans l'émancipation. Pour les philosophes des Lumières, il s'agit d'émanciper les êtres humains des superstitions et pour les anarchistes, il faut libérer la classe ouvrière des « chaînes du capitalisme », pour reprendre l'image de Karl Marx dans le *Manifeste du parti communiste*.

2.1.2 L'éducation : une préoccupation constante chez les anarchistes

Gaetano Manfredonia se sert de ces idéaux-types pour retracer l'histoire du mouvement anarchiste tout en analysant ces pratiques et en les comparant avec les pratiques d'autres mouvements sociaux à la même époque. Cette approche novatrice pour présenter l'histoire de l'anarchisme nous permet de mieux saisir la place de l'éducation chez les penseurs anarchistes, car :

> La place dominante accordée jusqu'ici à la vision du changement social insurrectionnelle, considérée comme étant la forme la plus aboutie de l'anarchisme, a été fortement relativisée. Nous avons montré, en revanche, comment les pratiques éducationnistes-réalisatrices – évoquées presque toujours en tant que manifestations marginales, préconisées par des vagues courants individualistes – ont occupé une place dominante dans l'histoire de l'anarchisme au moins jusqu'à la Commune, y compris chez des auteurs aussi peu « individualistes » que Proudhon (Manfredonia, 2007, p. 27).

Pour Gaetano Manfredonia (2007, p. 199-200), le début du mouvement anarchiste se caractérise par une conception du changement de type éducationniste-réalisateur. Ce n'est qu'à partir de 1848 que les conceptions insurrectionnelle et syndicaliste vont dominer le mouvement anarchiste, sans pour autant que soit délaissée la première. Pour Robert H. Chappell, l'éducation est une préoccupation constante chez les anarchistes. Cependant, il divise le mouvement anarchiste en courants idéologiques, individualiste (William Godwin et Max Stirner) et mutualiste, collectiviste et communiste (Pierre-Joseph Proudhon, Michel Bakounine, Pierre Kropotkine). Il présente ces trois derniers courants ensemble, comme étant très proches les uns des autres. Il est intéressant de constater qu'il met Francisco Ferrer et Léon Tolstoï à part de ces deux grandes catégories et qu'il s'agit là des deux « réalisateurs » qu'il présente, à savoir les deux anarchistes qui ont fondé des écoles et pas seulement discouru sur l'éducation anarchiste. Il en conclut que ceux-ci sont les plus proches des

anarchistes contemporains qu'il présente, à savoir Paul Goodman et Ivan Illich (1978, p. 370). Cela rejoint l'analyse de Gaetano Manfredonia qui voit l'anarchisme contemporain comme étant principalement éducationniste-réalisateur. On ne voit donc pas dans l'étude de Robert H, Chappell de changement de conception du projet révolutionnaire anarchiste au fil du temps.

Ce glissement de l'éducationnisme-réalisateur à l'insurrectionnalisme et au syndicalisme au sein du mouvement est explicite lors des congrès de l'Association Internationale des Travailleurs (AIT ou 1ere Internationale). En effet, lors des premiers congrès, les préoccupations éducationnistes sont clairement présentes et défendues par de nombreux délégués. Ainsi, le 5e point à l'ordre du jour du congrès de Lausanne (1867) est consacré aux problèmes concernant l'éducation des enfants, l'enseignement intégral, la liberté d'enseignement et la phonographie (réforme de l'orthographe). La résolution finale n'est pourtant pas très élaborée et prévoyait seulement la mise à l'étude d'un programme d'enseignement intégral et de l'organisation de l'école-atelier (Manfredonia, 2007, p. 228). On voit cependant que l'éducation était une préoccupation importante pour les mouvements ouvriers de l'époque et que la conception de l'éducation intégrale était tout de même largement partagée.

Lors du congrès suivant, à Bruxelles en 1868, la tendance s'inverse et les projets d'éducation intégrale sont délaissés. En effet, de nombreux délégués critiquent la possibilité d'établir des programmes d'éducation intégrale dans la société présente, capitaliste. Les projets de créer des écoles-ateliers, des écoles coopératives ou de développer l'enseignement professionnel ne sont pas retenus. Les délégués ont d'autres préoccupations que des projets éducationnels : le mouvement révolutionnaire insurrectionnel et le développement du syndicalisme ouvrier comme moyen d'émancipation. La page est tournée sur les projets éducatifs : même si l'éducation

intégrale est un sujet de discussion à l'ordre du jour du congrès de Bâle (1869), elle ne sera pas discutée, faute de temps.

Cependant, les activités éducationnistes-réalisatrices refont surface suite au vaste mouvement de répression dirigé contre les activités insurrectionnelles et terroristes des anarchistes. À ce moment, de nouvelles expériences éducatives vont voir le jour, de même que des milieux libres, qui sont des communautés libertaires qui tentent d'expérimenter des relations anti-autoritaires en fonctionnant par l'autogestion et en essayant de se dégager des contraintes capitalistes et étatiques. Alors que la perspective d'une révolution dans l'immédiat se dissipe, l'approche éducationniste-réalisatrice regagne en popularité dans le mouvement anarchiste, ce qui en fait une de ses forces, pour Gaetano Manfredonia (2007, p. 341). Ainsi, Paul Robin met en pratique sa conception de l'éducation anarchiste pendant quatorze ans, de 1880 à 1894, à Cempuis, en France. En Espagne, Francisco Ferrer y Guardia, né en 1859 et mort fusillé par des militaires en 1909, ouvre son École moderne à Barcelone en 1901, mais il est contraint de la fermer en 1906. En France, Sébastien Faure s'inspire de Paul Robin et de Francisco Ferrer pour ouvrir son école anarchiste, La Ruche, à Rambouillet, de 1904 à 1917. Madeleine Vernet fonde l'Avenir social en 1906, un orphelinat pour enfants de la classe ouvrière (Fidler, 1985, p. 109 ; Lewin, 1989, p. 228). On assiste aussi à la création des Bourses du Travail de Fernand Pelloutier, des « Causeries populaires » d'Albert Libertad et des « Groupes d'éducation scientifique », de Mathieu-Georges Paraf-Javal qui ont pour objectif d'éduquer les travailleurs-euses en leur offrant des conférences d'information, mais aussi l'accès à des bibliothèques et à des cours du soir (Manfredonia, 2007, p. 342; Raynaud, 1979, p. 267). Diverses expériences de milieux libres voient le jour, qui expérimentent de nouveaux modes de vie de type libertaire, on assiste aussi à l'émergence d'une presse anarchiste spécialisée sur les questions éducatives, avec notamment *L'Éducation libertaire* et la *Coopération des idées* (Raynaud, 1979, p. 267). Aux États-Unis, à

New York, suite à l'exécution de Francisco Ferrer, se forme l'Association Ferrer, qui ouvre en 1911 le Centre Ferrer (*Ferrer Center*), l'École moderne (*Modern School*) et lance un journal, *The Modern School* (Tager, 1986, p. 399-400). Alors que le Centre Ferrer s'adresse aux adultes par des conférences et des cours du soir, ainsi qu'en étant un lieu de réunion pour des activistes et groupes anarchistes, l'École moderne de New York s'adresse aux enfants. Dans la pratique, l'école est fortement influencée par le Centre ; les enfants vont aux conférences du Centre et entrent en contact avec des anarchistes de partout à travers le monde (Tager, 1986, p. 402 et 404).

L'éducation est donc au cœur du projet anarchiste de développer une société plus coopérative, moins oppressive, où le pouvoir est partagé entre tous les individus. C'est ce lien entre l'éducation et leur projet politique qui distingue les anarchistes d'autres courants réformateurs en éducation (Mueller, 2012, p. 14; Suissa, 2010, p. 97).

2.2 Principes anarchistes en éducation

Après avoir vu le contexte politique du développement de la pensée anarchiste en éducation, il faut s'attarder maintenant sur les principes proposés et défendus par les anarchistes en éducation. Normand Baillargeon en propose une excellente synthèse en énonçant les cinq caractéristiques de l'éducation anarchiste : « elle doit être intégrale, polytechnique, rationnelle, émancipatrice et permanente » (2001, p. 114).

Le principal concept est celui d'éducation intégrale. Son but est de développer toutes les dimensions de l'enfant, et non seulement son intellect. Il faut tenir compte des dimensions physique et émotionnelle (Robin, 2005, p. 225). Ainsi, dans l'article « Éducation » de l'*Encyclopédie anarchiste*, E. Delaunay écrit que le but de

l'éducation « c'est un développement harmonieux de tout l'individu. » Pour lui, il faut que l'enfant soit en bonne santé physique pour pouvoir se développer intellectuellement et moralement. On constate déjà à l'époque qu'un-e élève mal nourri-e a plus de difficultés à apprendre. L'exercice physique et la bonne alimentation ont une grande importance dans les écoles anarchistes, comme nous verrons au chapitre trois. L'éducation intégrale doit préparer à la vie. Elle doit faire comprendre aux élèves leur milieu de vie, non pour qu'ils, elles s'y adaptent, mais pour « les rendre capables de s'adapter à des transformations possibles et capables aussi de coopérer à la transformation sociale, c'est-à-dire à l'adaptation de la société à l'idéal qu'ils (*sic*) se seront forgé » (E. Delaunay, 1934c).

Il s'agit d'allier l'éducation théorique et intellectuelle à l'éducation manuelle et pratique, afin de mettre fin à la dichotomie travail manuel et travail intellectuel, présente dans la société et légitimant les classes sociales (Baillargeon, 2005, p. 51). L'éducation publique, laïque, gratuite et obligatoire se limitait, au moment de son instauration, à l'éducation primaire, jugée essentielle pour avoir des ouvriers-ères compétents-es. L'éducation secondaire était payante, donc réservée aux classes sociales aisées.

Le concept même d'éducation intégrale a été l'objet de critiques en France dans les années 1930, notamment sur son impossible réalisation dans l'État capitaliste. Ainsi, Marcel Martinet, militant socialiste, critique vertement cette éducation intégrale, qui pour lui « *est dans l'état bourgeois impossible ou criminelle* » (italiques dans le texte d'origine, 1999, p. 224). Pour lui, l'éducation intégrale est une utopie, « car l'idée qu'elle suppose, l'application qui en serait tentée, dynamitent toutes les fondations, ruinent toute l'armature de la réalité sociale en régime capitaliste » (Martinet, 1999, p. 224). L'éducation intégrale ne peut donc qu'être approximative et elle conduit à faire des enfants d'ouvriers des traîtres à leur classe (Martinet, 1999, p. 225). Marcel

Martinet critique l'éducation en place, qui ne permet pas au peuple de s'émanciper, mais seulement à quelques personnes de devenir des parvenues, grâce au programme de bourses. Ainsi, elles « sortent » du peuple, elles ne font plus partie de la classe ouvrière et donc défendent d'autres intérêts. Au lieu de s'émanciper, elles deviennent des privilégiées, mais sans l'éducation des élites dominantes. Il dénonce la reproduction des classes sociales : les patrons ne voulant que des bons ouvriers « enfermés dans leur condition prolétarienne, les cadres restant fournis par les jeunes gens de la haute bourgeoisie formés aux grandes écoles théoriques » (Martinet, 1999, p. 226). Si la critique de l'éducation en place est commune aux anarchistes, ceux, celles-ci ne partagent pas tous le même point de vue quant à la possibilité de réalisation de l'éducation intégrale. Bien que toutes, tous les anarchistes conçoivent les limites d'une telle éducation dans un régime capitaliste (nous verrons au chapitre trois que Paul Robin, Francisco Ferrer et Sébastien Faure, entre autres, en sont conscients), nombreux-ses sont ceux, celles qui osent essayer de la réaliser, tout en sachant n'être des précurseurs-es d'une éducation véritablement intégrale. La position de Martinet se rapproche de celle de Michel Bakounine, pour qui l'éducation intégrale est impossible dans l'état actuel de la société; il faut donc d'abord faire avancer le projet révolutionnaire (Bakounine, 2005, p. 189-190). Cette position n'est pas partagée par tous, toutes les anarchistes et relève d'une conception syndicaliste ou insurrectionnelle du changement social. Les éducationnistes-réalisateurs-trices, tels que présentés-es par Gaetano Manfredonia, ne veulent pas attendre le monde idéal pour éduquer la jeunesse à la liberté.

Cette éducation, intégrale, doit aussi être polytechnique, c'est-à-dire qu'elle doit initier l'élève à une multitude de travaux manuels, afin de ne plus subir les contrecoups de la division du travail, imposée par le machinisme. Pierre-Joseph Proudhon constate qu'« [a]près avoir, dans l'intérêt de la production, divisé et sous-divisé à l'infini le travail, on a fait de chacune de ses parcelles l'objet d'une profession particulière de

laquelle le travailleur, enroutiné, hébété, (*sic*) ne s'échappe plus. » Il ajoute qu'« on a limité à l'apprentissage de cette parcelle l'éducation théorique et pratique du travailleur (*sic*) » (Proudhon, 2005, p. 138-139). Cette initiation au travail manuel se veut tout d'abord non spécialisée afin de toucher à toutes les facettes du travail. Ces travaux manuels sont réalisés en complément d'une éducation intellectuelle, afin d'enrichir et de bonifier celle-ci. L'objectif d'une telle éducation est de revaloriser le travail manuel. Cette première éducation non spécialisée est approfondie par la suite par le véritable apprentissage d'un métier. Cela a pour objectif de renforcer l'autonomie de l'individu face à des tâches trop parcellaires imposées par l'industrie (Arvon, 1979, p. 211). Ce caractère polytechnique, développé par Pierre-Joseph Proudhon, a été appliqué, comme nous allons le voir au chapitre suivant, dans certaines écoles anarchistes, dont celles de Cempuis et de La Ruche.

L'anarchisme étant un mouvement découlant des Lumières, comme le libéralisme et le socialisme (Miller, 1984, p.3-4; Kropotkine, 2004, p.132-133), son attachement à la raison comme moteur du progrès scientifique est profond, de même que la conviction que la science mène au progrès de l'humanité (Kropotkine, 2004, p. 46-50)[4]. Les anarchistes défendent une éducation rationnelle et scientifique, en opposition à l'éducation religieuse ou nationale (considérée souvent comme de la propagande étatique.) Ils, elles sont confiants dans les progrès de la science et veulent une éducation intégrale pour accélérer les progrès scientifiques, du fait que plus de gens seraient instruits et pourraient participer aux recherches scientifiques, du fait aussi que ces recherches bénéficieraient de la fin du cloisonnement entre théorie et pratique, entre travail intellectuel et manuel (Kropotkine, 2005, p. 214 et 215).

---

[4] Les auteurs-es anarchistes de la fin du XIXe et du début du XXe siècle partagent cette position et cet optimiste. Il est évident qu'avec les remises en question de la science et du scientisme, les anarchistes contemporains n'ont plus cette vision du monde.

L'éducation, pour les anarchistes comme pour les libéraux-ales, doit être émancipatrice. Toutefois, leurs conceptions de l'émancipation sont différentes l'une de l'autre. Ainsi, alors que pour les libéraux-ales, il s'agit d'une émancipation intellectuelle, par le développement de la raison pour sortir des préjugés et pouvoir entrer dans la société, pour les anarchistes, il s'agit d'une émancipation qui doit amener une transformation sociale, pour « l'avènement d'un monde libéré des contraintes et des servitudes » (Baillargeon, 2001, p. 115). Alors que les libéraux-ales ne s'intéressent qu'à l'émancipation de l'individu par rapport à des croyances superstitieuses et non fondées ou à son ignorance, les anarchistes envisagent l'émancipation comme devant être non seulement individuelle, mais aussi sociale. Ils conçoivent l'éducation comme devant être révolutionnaire, « pour assurer les progrès du développement individuel et du développement social » (E. Delaunay, 1934c). Normand Baillargeon synthétise la conception émancipatrice de l'éducation anarchiste en soutenant qu'elle « forgera en chacun les conditions du libre exercice de la raison et préparera à une vie sociale où l'exercice de la liberté de chacun (*sic*) se conjuguera au respect de la liberté de tous les autres » (2001, p. 115).

Les anarchistes dénoncent l'endoctrinement aux valeurs de l'État de l'éducation républicaine (et libérale), depuis William Godwin :

> La réunion de l'influence du gouvernement avec celle de l'éducation, est d'une nature plus formidable que l'alliance antique des deux puissances de l'Église et de l'État. Il faut réfléchir profondément avant de confier à des mains justement suspectes un si terrible instrument. Le gouvernement ne manquera pas d'en profiter pour étendre sa force et perpétuer ses institutions (2005, p. 76).

Les anarchistes défendent aussi une éducation permanente, pour que chacun puisse s'instruire à tout moment de la vie. Ainsi, même si dans le cadre de ce travail, c'est l'éducation des enfants qui est étudiée, les anarchistes ont réfléchi à l'éducation au

sens large. L'exemple le plus probant est l'organisation des Bourses du Travail par Fernand Pelloutier (Baillargeon, 2001, p. 115-116). Ces organisations, qualifiées « d'universités de l'ouvrier (*sic*) » offrent aux ouvriers-ères des bibliothèques, des cours théoriques et pratiques, ainsi qu'un journal, en ayant toujours pour objectif l'affranchissement complet de l'individu (Pelloutier, 2005, p. 369 et p. 383).

Le rôle de l'État dans l'éducation est une notion très discutée par les anarchistes. En effet, l'aversion de William Godwin au contrôle étatique de l'éducation a déjà été présentée. Cette aversion de l'État dans l'éducation était combinée à celle de l'Église. Les anarchistes étaient en effet fortement anticléricaux-ales. Pour Carolyn P. Boyd, cela semble moins clair, puisqu'elle affirme que les anarchistes espagnols se sont alliés-es à l'Église catholique pour s'opposer au système scolaire étatique (1976, p. 137-138). Pourtant, rien n'indique que s'opposer à l'État implique une alliance avec l'Église. Il apparaît essentiel de présenter le fait que l'aversion de William Godwin était partagée par la majorité des anarchistes. Cependant, pour Audric Vitiello, ce refus de l'État n'est pas aussi unanime qu'il y paraît à première vue (2015, p. 14). Il explique que plusieurs anarchistes étaient proches des républicains français du XIXe siècle qui ont créé le système scolaire public (2015, p. 14). En effet, à cette époque, les anarchistes en France pensaient une alliance possible avec les républicains, car ils partageaient notamment un laïcisme et une volonté d'établir une éducation rationnelle et scientifique (Ferretti, 2013). En effet, plusieurs anarchistes en France n'étaient pas hostiles à l'idée de république, mais pensaient que les idéaux avaient été trahis par certains républicains (Ferretti, 2016, p. 618).

Pour Audric Vitiello, politologue et auteur d'un article sur l'anarchisme et l'éducation dans la revue *Réfractions*, cela s'explique par le pragmatisme des anarchistes dans la réalisation de leurs idéaux (2015, p. 15). Ainsi, cela explique la décision de Paul Robin de diriger l'orphelinat Prévost à Cempuis, malgré son statut d'école publique; il

était assuré d'avoir carte blanche dans l'organisation de la vie à l'orphelinat. Par contre, après l'éviction de Paul Robin, les anarchistes deviennent extrêmement méfiants-es de l'État et décident de fonder des écoles indépendantes (Vitiello, 2015, p. 16). C'est le cas de Sébastien Faure, auquel nous nous attarderons au chapitre trois. Francisco Ferrer, en Espagne, ne voyait pas d'autres alternatives que d'être indépendant pour fonder son école, dans une Espagne dominée par un État monarchiste et l'Église catholique très influente, notamment en éducation (Vitiello, 2015, p. 16).

Pour Robert H. Chappell, il n'y a pas d'ambiguïté et c'est le refus de l'éducation publique qui fait l'originalité des anarchistes en éducation. Ainsi, il détaille ce refus de l'éducation étatique chez les principaux anarchistes du XIXe et XXe siècle : William Godwin, Max Stirner, Michel Bakounine, Joseph Proudhon, Pierre Kropotkine, Léon Tolstoï, Francisco Ferrer. Il explique que ce refus de l'État est repris, plus récemment, par Paul Goodman et Ivan Illich. Paul Goodman est un écrivain, poète et penseur américain, qui a influencé la gauche américaine des années 1960. Ivan Illich, un penseur critique de la société industrielle, est connu pour sa proposition de créer une société sans école. Il développe le concept de « déscolarisation ». Pour lui, les institutions finissent par nuire à leur objectif premier ; ainsi, l'école nuit à l'éducation. L'école publique est vénérée religieusement, car elle fait des promesses d'avancement économique et de mobilité dans l'échelle sociale qu'elle ne tient pas, ne faisant que reproduire les classes sociales (Chappell, 1978, p. 368).

Une autre conception qui unit les anarchistes et définit leur pensée sur l'éducation est leur conception éthique de l'humain, et par extension de l'enfant. En effet, le projet anarchiste de transformation de la société repose sur une conception de l'humain qui est optimiste sans être naïve (Suissa, 2010, p. 25). Cet optimisme a souvent été

critiqué et perçu comme un manque de réalisme et une grande naïveté par des libéraux (Fowler, 1972, p. 747; Mueller, 2012, p. 20). Pour les anarchistes, l'être humain n'est pas intrinsèquement bon ou mauvais. Il a le potentiel de faire le bien, si l'environnement dans lequel il vit lui permet de le faire et l'encourage (Mueller, 2012, p. 21). On retrouve cette pensée dans l'article sur l'éducation de l'*Encyclopédie anarchiste*. E. Delaunay y affirme ; « nous savons bien que chaque enfant a des tendances bonnes et mauvaises et qu'en définitive éduquer c'est favoriser le développement des premières [...] et étouffer ou dériver les dernières » (E. Delaunay, 1934c). La nature humaine dépend du contexte, et non d'une essence humaine pré-sociale découlant de l'état de nature (Suissa, 2010, p. 28). Kropotkine souligne :

> Nous n'avons pas deux poids et deux mesures pour les vertus des gouvernés (*sic*) et celles des gouvernants (*sic*) ; nous savons que nous-mêmes ne sommes pas sans défaut et que les meilleurs d'entre nous seraient vite corrompus par l'exercice du pouvoir. Nous prenons les hommes (*sic*) pour ce qu'ils sont – et c'est pour cela que nous haïssons le gouvernement de l'homme par l'homme (*sic*) (dans Dupuis-Déri, 2014).

Pour Judith Suissa, les penseurs-es anarchistes sont donc opposés-es à la vision rousseauiste d'une nature humaine essentiellement bonne, mais corrompue par la société (2010, p.29). Toutefois, Francis Dupuis-Déri souligne que les anarchistes n'ont pas tous et toutes la même conception de la nature humaine. Ainsi, bien que plusieurs aient défendu une conception plutôt optimiste, proche de Jean-Jacques Rousseau, d'autres, comme Kropotkine dans la citation plus haut, en ont une vision structurelle : « [i]nfluencés par les structures dans lesquelles il vit et agit, l'être humain a le potentiel d'être juste dans la mesure où les structures sont justes » (Dupuis-Déri, 2014).

Pierre Kropotkine est l'anarchiste qui a le plus développé cette question de la nature humaine, entre autres dans son ouvrage *L'entraide*, dans lequel il énonce que la

coopération et l'aide mutuelle sont des facteurs majeurs de l'évolution, que ce soit chez les animaux ou les humains (Suissa, 2010, p. 26-27; Dupuis-Déri, 2014). Pour Pierre Kropotkine comme pour Michel Bakounine, l'être humain est à la fois un individu et un être social ; c'est le contexte qui détermine laquelle de ces deux facettes est mise de l'avant (Suissa, 2010, p. 28-29). C'est pourquoi l'éducation est pour eux fondamentale, pour s'assurer de développer le potentiel de coopération et d'entraide chez les humains, afin de ne pas laisser les tendances de compétition s'épanouir dans la société, comme avec le capitalisme (Suissa, 2010, p. 31).

Après avoir exposé la vision de l'éducation partagée par les penseurs-es anarchistes, il est pertinent de s'attarder à leur pédagogie, à leur façon de mettre en pratique leur vision de l'éducation. Seulement quelques points généraux sont abordés ici, le reste étant présenté plus en détails dans le chapitre trois, qui analyse trois expériences d'école anarchiste.

Les écoles anarchistes sont très critiques de l'attitude de compétition qui est encouragée entre les élèves à l'école publique, « où l'entraide est un défaut, où il ne faut pas aider le voisin mais s'efforcer de le dépasser » (E. Delaunay, 1934c). C'est pourquoi certaines écoles anarchistes ont fait le choix de ne décerner ni notes ni diplômes, et de ne pas introduire de système disciplinaire classique (punitions et récompenses)[5]. Les anarchistes mettent l'accent sur la coopération entre élèves comme mode d'apprentissage, et cherchent aussi à créer une vie de communauté à travers les écoles, qui de leur point de vue doivent préparer à la vie en rendant l'individu pleinement autonome. J. Delaunay, contributeur à l'*Encyclopédie anarchiste* de Sébastien Faure, expose les avancées pédagogiques de l'époque dans l'article « Pédagogie ». Ainsi, il considère que la pédagogie évolue pour tenir compte de

---

[5] L'exemple le plus connu est l'École moderne de Francisco Ferrer à Barcelone (1901-1906), mais plusieurs autres écoles anarchistes, tant à l'époque de Ferrer qu'aujourd'hui, ont adopté ce principe.

l'individualité et des intérêts de chaque enfant. Pour lui, la pédagogie du passé, centrée sur l'émulation et la concurrence fait peu à peu place à une pédagogie qui tend vers l'individualisme et l'entraide, « c'est-à-dire vers l'anarchie, au sens que les meilleurs penseurs (Kropotkine, par exemple) ont donné à ce mot » (J. Delaunay, 1934). Un autre contributeur à l'*Encyclopédie anarchiste*, Gérard de Lacaze-Duthiers, souligne la relation de coopération dans les écoles anarchistes, où « tout enseignement digne de ce nom est une collaboration ». Le professeur apprend de ses élèves comme ceux-ci apprennent de lui. Il est ainsi considéré comme un ami qui facilite la tâche. La direction qu'il donne aux études de ses élèves n'aliène ni leur liberté, ni la sienne (de Lacaze-Duthiers, 1934).

Nous allons maintenant aborder quelques concepts clés pour comprendre la vision de l'éducation que partagent les anarchistes. Nous aborderons d'abord la question de l'autonomie, pour ensuite engager une discussion au sujet de l'endoctrinement. Cela permettra de dégager une vision de l'éducation développée par les anarchistes, comme émancipation de l'individu, et aussi de la société.

2.3 Concepts en éducation : comparaison des interprétations anarchistes et libérales

2.3.1 Autonomie

C'est un concept au cœur de toutes les théories de l'éducation, le but de l'éducation partagée par à peu près tous les penseurs-es étant d'amener les individus à devenir autonomes. La définition générique du *Dictionnaire de l'éducation* indique qu'il s'agit de la « liberté et droit relatifs de décider, de choisir et d'agir d'une personne ou d'une collectivité, par elle-même, sans aucune sujétion externe » (1993, p. 145).

Les auteurs-es en éducation qui se sont intéressés-es à l'importance de ce concept pour la pédagogie et le curriculum sont les penseurs-es libéraux-ales. Ceux, celles-ci lient l'autonomie à la raison, en se basant sur la définition de l'autonomie proposée par Emmanuel Kant : une personne est autonome lorsqu'elle se lie elle-même par des lois morales adoptées par sa propre raison au lieu d'être soumise à ses penchants naturels (Dearden, p. 448-465).

Le lien entre l'autonomie et le développement de la raison, souligné par les penseurs-es libéraux-ales, se retrouve au premier plan de la conception de l'autonomie des auteurs-es anarchistes. De même, la conception de l'autonomie comme étant essentielle à la liberté est partagée par les deux courants de pensée (Suissa, 2010, p. 35-36 et p. 42). Les anarchistes rejoignent les libéraux-ales sur le lien entre l'autonomie et la raison ; l'autonomie est alors la réalisation de la liberté individuelle. E. Delaunay explique comment cela se traduit dans le domaine éducatif :

> Nous voulons éduquer l'enfant pour qu'il puisse accomplir la destinée qu'il jugera la meilleure de telle façon qu'en toute occasion il (*sic*) puisse juger librement de la conduite à choisir et avoir une volonté assez forte pour conformer son action à ce jugement (E. Delaunay, 1934c).

Néanmoins, la conception de l'autonomie des anarchistes n'est pas pour autant similaire à celle des libéraux-ales. En effet, pour les anarchistes, l'autonomie est à mettre en relation étroite avec l'égalité et la solidarité. Ainsi, on ne peut être libre que dans une société qui permet cette liberté à tous les individus (Suissa, 2010, p. 43). Michel Bakounine a articulé cette pensée de façon très claire :

> Je ne suis vraiment libre que lorsque tous les êtres humains qui m'entourent, hommes et femmes, sont également libres. La liberté d'autrui, loin d'être une limite ou la négation de ma liberté, en est au contraire la condition nécessaire et la confirmation. Je ne deviens libre vraiment que par la liberté d'autres, de sorte que plus nombreux sont les hommes libres (*sic*) qui m'entourent et plus profonde et plus large est leur liberté, et plus étendue, plus profonde et plus large devient ma liberté (Bakounine, 1982, p. 173).

Cette définition de l'autonomie chez les anarchistes explique en partie leur volonté de développer une éducation intégrale qui permet d'établir cette interrelation entre la liberté et l'égalité, puisque le but de l'éducation intégrale est que tous et toutes soient à la fois savants-es et travailleurs-euses. Les libéraux-ales ne prennent en compte que la liberté individuelle dans leur conception de l'autonomie et de son développement par l'éducation (Suissa, 2010, p. 43), ce qui les mène à proposer une éducation essentiellement intellectuelle.

Ce développement de l'autonomie par l'éducation ne doit pas se réaliser par un laisser-faire pédagogique. Comme l'explique Errico Malatesta :

> Les anarchistes ont tellement souffert de l'autorité, ils en ont une telle haine, qu'ils en arrivent volontiers à penser que la meilleure méthode d'éducation à employer avec leurs enfants, consiste à les laisser grandir dans la liberté la plus absolue. Jamais d'observations, pas de fantaisies qui ne soient tolérées, l'insolence est respectueusement ménagée, la brutalité, la grossièreté même, la paresse est excusée et la gourmandise est absoute. A en croire ces très sincères mais malheureux camarades, cela s'appellerait : respecter l'individualité de l'enfant. En réalité, c'est la culture intensive des mauvaises herbes, et l'enfant se mue en grandissant en un parfait égoïste. Son père, croyant former une individualité, n'a réussi qu'à faire un enfant gâté. Malheur à ceux qui plus tard auront commerce avec cette brute. Il sera, selon les circonstances et selon son tempérament, soit un tyran, soit un vaniteux, soit un paresseux, quand il ne sera pas les trois à la fois (dans E. Delaunay, 1934c).

Les anarchistes ne sont donc pas les promoteurs-es d'un laisser-faire en éducation. Judith Suissa dans son livre *Anarchism and Education*, propose de distinguer

l'éducation anarchiste des termes plus génériques d'éducation libertaire, progressiste ou libre qui se basent sur un laisser-faire pédagogique, plus que sur une remise en question de la société. C'est une distinction que Roland Lewin fait aussi, dans son étude de La Ruche de Sébastien Faure (1989, p. 232). Judith Suissa présente l'école anglaise de Summerhill, fondée en 1921 par Alexander S. Neill, comme exemple de cette pédagogie du laisser-faire, basée sur une conception optimiste, voire naïve de la nature humaine. L'enfant est vu-e comme fondamentalement bon-ne, et devant mûrir pour devenir une bonne personne en le, la laissant simplement se développer sans contraintes (Suissa, 2010, p. 97).

Alexander Neill est un éducateur et psychologue résolument individualiste, qui a toujours critiqué les relations autoritaires. Il a été proche de l'Éducation nouvelle, avant de s'en éloigner au profit des théories psychanalytiques de Sigmund Freud, Carl Gustav Jung et de Wilhelm Reich, avec qui il devient ami (Saffange, 2013, p. 610-611 et 614). Il est assez isolé dans son approche éducative. Neill ne s'est jamais réclamé de l'anarchisme et son approche le démontre. En effet, il affirme que son but n'est pas de « réformer la société, mais d'apporter le bonheur à un tout petit nombre d'enfants » (Neill, 1971, p. 37). En plus du laisser-faire et de la conception de la nature humaine optimiste, voire naïve, clairement différente des anarchistes, l'organisation de la vie scolaire, réglée par une assemble générale démocratique où tout est décidé par le vote de la majorité (Neill, 1971, p. 22 et 55), s'éloigne de la prise de décisions par consensus valorisée par les anarchistes. La vision de l'école de Summerhill de Judith Suissa rejoint celle de Roland Lewin, qui indique que Alexander Neill ne savait pas définir l'anarchie autrement que comme le désordre (voir par exemple Neill, 1971, p. 61). Pour Lewin, Summerhill est un établissement de luxe réservé à la bourgeoisie, qui n'a eu aucune influence en Angleterre (Lewin, 1989, p. 233). Un jugement qui apparaît assez sévère compte tenu premièrement de la longévité de l'école, qui est toujours ouverte aujourd'hui, et de sa notoriété qui dépasse largement les frontières de

l'Angleterre. Cependant, pour Saffange, Neill n'est plus vraiment présent dans la réflexion pédagogique actuelle, en raison notamment de sa dérive vers le laisser-faire, qui conduit à un certain enfermement de l'enfant à ses seules capacités naturelles et donc à un risque de désillusion lors de son intégration à la vie active (2013, p. 625-626).

Les anarchistes sont conscients-es des limites et danger d'un laisser-faire en éducation. La pédagogie qu'ils, elles développent, même si son point de départ est l'intérêt de l'enfant, a clairement pour objectif de lui ouvrir le monde. Ainsi, s'il est important de développer l'individu afin qu'il devienne véritablement libre, cette liberté est « le couronnement de l'édifice éducatif », comme le précise E. Delaunay dans son article sur l'éducation rédigé pour l'*Encyclopédie anarchiste* (1934c). Ainsi, l'individu éduqué de façon intégrale est libre, autant qu'il peut l'être par sa propre éducation. Il subit évidemment les contraintes sociales de son milieu, ce qui rend sa liberté relative, mais il est autonome.

2.3.2 Endoctrinement

Les anarchistes sont très clairs-es dans leur refus de faire de l'éducation un quelconque endoctrinement. Ainsi, Emma Goldman met en garde contre ce phénomène :

> le garçon ou la fille que l'on aura gavés de Thomas Paine aboutiront dans les bras de l'Église, voteront en faveur de l'impérialisme pour échapper aux pesanteurs du déterminisme économique et du socialisme scientifique ou s'accrocheront à leur droit d'accumuler de la propriété privée à seule fin d'échapper au communisme vieux-jeu de leur père (dans Baillargeon, 2005, p. 64).

En 1934, E. Delaunay renchérit dans *L'Encyclopédie anarchiste* de Sébastien Faure :

> Ceci veut dire que nous sommes respectueux de la personnalité de chaque enfant ; que nous nous refusons à préparer des croyants d'une religion, des citoyens d'un État et des doctrinaires d'un parti. Il en résulte évidemment que notre idéal n'est pas de modeler des enfants selon l'idée que nous nous faisons d'un enfant modèle, mais d'aider à l'épanouissement de chaque individualité enfantine en tenant compte de ses champs d'intérêt et de ses capacités (1934c).

S'il convient, en principe, de bien distinguer le concept d'endoctrinement d'autres concepts avec lequel il est souvent confondu, entre autres la propagande, le lavage de cerveau ou le conditionnement (Reboul, 1977, p. 25; Snook, 1972, p. 104-108), les penseurs-es anarchistes, comme Emma Goldman et E. Delaunay, si prompts à le condamner, ne l'ont pourtant pas défini clairement.

Pour cela, il faut regarder chez la tradition de l'éducation libérale (I.A. Snook et Olivier Reboul). Leurs définitions ont toutes en commun qu'une éducation développe la rationalité chez l'humain, alors que l'endoctrinement cherche au contraire à bloquer ce développement en faisant accepter inconditionnellement certaines croyances (Reboul, 1977, p. 101-102 ; Snook, 1972, p. 55-56).

En effet, la philosophie de l'éducation examine trois critères pour qualifier un enseignement d'endoctrinement : l'intention du, de la professeur-e, le contenu transmis et la méthode d'enseignement (Reboul, 1977, p. 38 ; Snook, 1972, p. 18). Pour Reboul, ces trois critères peuvent se rassembler en un seul : celui de la fin de l'éducation (1977, p. 97). Pour lui, il y a endoctrinement lorsque l'élève est considéré-e comme un simple moyen, car c'est le déposséder du droit de savoir et de comprendre, en plus de contrôler sa pensée. Reboul qualifie l'endoctrinement de répression de la pensée. L'enseignement, au contraire, a pour fin la pensée de l'élève, c'est-à-dire le pouvoir d'examiner, de juger, de comprendre (1977, p. 102).

Cette définition de Reboul rejoint celle d'un auteur anglophone, Robin Barrow, qui est très éclairante sur le sujet : « endoctriner, c'est utiliser des moyens non rationnels dans le but d'une adhésion inconditionnelle quant à la vérité de certaines assertions indémontrables et cela avec l'intention que les personnes à qui l'on s'adresse s'y tiennent fermement » (dans Baillargeon, 2009, p. 155). Elle permettra une analyse rigoureuse des propositions éducatives des anarchistes, afin de déterminer s'il s'agit d'endoctrinement ou non.

Les anarchistes ont la conviction que l'enseignement n'est jamais neutre, mais au contraire toujours porteur de valeurs. L. Wastiaux, collaborateur dans l'*Encyclopédie anarchiste*, affirme : « [p]uisque chacun conçoit l'enseignement au mieux de ses intérêts personnels ou de classe, il convient d'y regarder à deux fois avant que d'avoir recours à l'enseignement donné par ses ennemis » (1934). Il appelle donc les anarchistes à créer leur propre enseignement, afin de promouvoir une véritable éducation émancipatrice (1934).

2.3.3 Émancipation

Pour tenter de clarifier la signification que les anarchistes européens du tournant du XIXe et XXe siècle avaient de l'émancipation, il est intéressant de se tourner vers *L'Encyclopédie anarchiste*, publiée sous la direction de Sébastien Faure en 1934 en France. En effet, le concept d'émancipation y a une entrée détaillant différentes formes d'émancipations, comme celle des mineurs, des femmes, des esclaves ainsi que l'émancipation sociale.

La définition proposée par les anarchistes présente l'émancipation comme la sortie de la servitude, la libération par ses propres efforts, le passage de l'état d'asservissement

à celui de la liberté. Les anarchistes prennent soin de préciser que l'émancipation peut être individuelle ou collective : on s'émancipe en tant qu'individu, classe sociale ou nation. La définition de Georges Yvetot précise qu'il s'agit pour les anarchistes de s'émanciper du système capitaliste. Ainsi, il met en relation l'émancipation individuelle des travailleurs avec l'émancipation sociale du prolétariat. Il continue en parlant du rôle de l'éducation dans cette émancipation sociale :

> Préconiser l'éducation libertaire, entraîner les masses ouvrières des cités, de la mer et des champs à s'organiser librement, à s'administrer par l'entente, c'est créer une mentalité populaire adéquate à la conception de société libre de producteurs émancipés ; c'est dresser une génération d'individus capables d'organiser la vie libre pour des hommes libres (Yvetot, 1934).

Les anarchistes ne perdent pas de vue l'individu : ils, elles sont conscients-es qu'il faut émanciper les individus pour émanciper la société. Ils, elles placent l'éducation au cœur de l'émancipation, car si l'instruction est le monopole d'une classe, les travailleurs-ses et leurs enfants ne sont donc pas libres de leur intelligence, mais entretenus dans une infériorité technique et intellectuelle. On retrouve dans l'*Encyclopédie anarchiste* une critique de l'éducation disponible : « [i]l existe beaucoup d'écoles où les jeunes gens peuvent se spécialiser. Mais nous n'avons pas encore celle où l'enfant pourra s'épanouir » (A. Ferrière, 1934). Adolphe Ferrière, un des fondateurs de l'Éducation nouvelle et qui a collaboré à l'*Encyclopédie anarchiste*, affirme que l'école est plus efficace pour préparer à de longues études que de préparer les enfants à la vie (1934). On peut alors douter du caractère émancipateur d'une telle éducation qui n'est pas adaptée aux élèves. L'émancipation, pour les anarchistes, doit donc être intégrale (comme l'éducation !), en ce qu'elle doit porter sur les domaines moral, intellectuel, politique et économique.

Les anarchistes critiquent l'éducation aux préjugés qui se fait dans les écoles étatiques : l'enseignement de dieu, de la patrie et le respect de la propriété et de

l'autorité ne servent pour eux qu'à assujettir le prolétariat et à l'endormir, de sorte qu'il accepte sa condition. On comprend donc mieux pourquoi l'éducation était si importante pour les anarchistes, puisqu'elle permettait de s'émanciper, au même titre que les mobilisations politiques et les syndicats.

E. Delaunay explique la relation entre « Révolution » et « Éducation » comme complémentaire. Selon lui, « un révolutionnaire conscient ne peut pas se désintéresser de l'Éducation et un bon éducateur ne peut oublier tout ce que l'Éducation doit aux Révolutions » (1934c). En tant qu'anarchiste éducationniste-réalisateur, il affirme que l'éducation importe plus que la révolution que ce soit pour le développement individuel ou social, car il explique que l'éducation est utile en tout temps, alors que la révolution est passagère. Cette dernière permet toutefois de surmonter les obstacles impossibles à écarter d'une autre façon. Il conclut en la nécessité d'une éducation révolutionnaire pour assurer une émancipation des individus et aussi de la classe ouvrière (1934c).

Alors que les forces conservatrices veulent retarder les changements sociaux et sont protégées par l'État, à travers les lois et les policiers, E. Delaunay estime qu'il ne faut pas que l'éducateur renforce ces puissances en leur présentant la docilité et la crédulité des enfants. Pour lui, c'est le rôle de l'éducateur de favoriser le progrès social par une éducation véritablement émancipatrice, afin que les enfants puissent juger par eux-mêmes de la société et la changer selon leurs principes, afin de réaliser le progrès social (1934c).

Nous avons ainsi présenté l'apport des anarchistes à la pensée sur l'éducation, en retraçant l'importance de cette question dans la constitution du mouvement anarchiste, notamment à l'aide de l'idéal-type éducationniste-réalisateur de Gaetano Manfredonia, qui permet de mettre en lumière la centralité de la question éducative

dans l'histoire de l'anarchisme. Il faut retenir que les anarchistes veulent une éducation intégrale, rationnelle, polytechnique, émancipatrice et permanente. Leur vision de l'éducation repose sur une conception de la nature humaine qui n'est pas naïvement optimiste, mais qui repose sur le principe d'éducabilité. En effet, l'être humain pouvant faire autant le bien que le mal de par sa nature, il faut donc l'éduquer à faire le bien. Nous avons montré l'attachement des anarchistes aux concepts d'autonomie et d'émancipation et comment ils, elles ont mis en place leur pédagogie en ayant ces deux concepts à cœur. Finalement, nous avons montré leur souci de ne pas endoctriner, pour ne pas fabriquer des anarchistes en série, mais bien des personnes éclairées.

CHAPITRE III

ÉTUDES DE CAS : TROIS ÉCOLES ANARCHISTES AU TOURNANT DU XXE SIÈCLE

Les anarchistes n'ont pas seulement théorisé leur vision de l'éducation, ils, elles l'ont aussi mise en pratique. Plusieurs écoles anarchistes ont été créées, dans différents pays. Nous en retenons ici trois, qui sont parmi les plus connues et les plus documentées. Notre choix a aussi été influencé par la renommée de ces écoles durant leur existence même, et l'influence qu'elles ont eue sur d'autres écoles anarchistes par la suite. Le choix retenu des écoles présente aussi une certaine diversité dans la réalisation de l'éducation anarchiste : la première étant un établissement public appartenant à l'État, la seconde une école indépendante s'adressant à toutes les classes sociales et la dernière une école indépendante aussi, mais surtout un milieu de vie. La première école présentée est celle fondée par Paul Robin, l'orphelinat Prévost à Cempuis en France, la seconde est l'École moderne (Escuela moderna) de Francisco Ferrer à Barcelone, et la dernière La Ruche, fondée par Sébastien Faure, à Rambouillet en France. Ces différences montrent que les anarchistes ne proposent pas un modèle fixe, ne veulent pas institutionnaliser une nouvelle éducation (comme c'est le cas de l'éducation nouvelle), mais essaient de mettre en place une éducation émancipatrice, qui permet de réaliser un projet anarchiste à l'intérieur même de la société capitaliste, et ainsi la transformer et la perturber, au moins un peu. Pour reprendre les idéaux-types de Gaetano Manfredonia, ces trois anarchistes incarnent le type éducationniste-réalisateur.

3.1 Cempuis : l'orphelinat de Paul Robin (1880-1894)

Paul Robin (1837-1912) est un anarchiste français qui incarne l'idéal-type éducationniste-réalisateur de Gaetano Manfredonia. En effet, il voit toutes ses activités, qu'elles soient politiques ou éducationnelles comme faisant partie de sa lutte pour la révolution sociale. Dans le cadre de ce travail, nous allons nous concentrer sur ses activités éducatives à Cempuis, mais Paul Robin s'est aussi beaucoup impliqué pour une réelle égalité entre femmes et hommes, à travers notamment son activisme néo-malthusien. Le contrôle des naissances était pour lui un des moyens d'émanciper les femmes premièrement, mais aussi la classe ouvrière toute entière, en laissant le choix aux femmes et aux couples d'avoir des enfants ou non, combien et à quel moment (Baillargeon, 2005, p. 49). Ces préoccupations féministes transparaîtront avec évidence dans l'éducation qu'il organise à Cempuis, qui est mixte et non différenciée selon les sexes.

Paul Robin s'implique dans la 1ère Internationale et devient rapporteur sur la question de l'éducation de la classe ouvrière (Ferretti, 2013). Il rejoint Michel Bakounine dans les débats opposant ce dernier à Karl Marx. Cependant, il constate le glissement de l'Internationale vers une conception moins éducationniste-réalisatrice et plus insurrectionnelle, ce qui lui fait déserter l'organisation, ne se retrouvant pas dans la violence de la « propagande par le fait » de l'époque. Il décide de se consacrer au développement de ses idées sur l'éducation et c'est à ce moment qu'il se fait offrir l'occasion de les mettre en pratique (McLaren, 1981, p. 322-323).

L'expérience éducative de Paul Robin commence en 1880 et continue jusqu'en 1894. Elle se déroule à Cempuis, dans le département de l'Oise, en Picardie. Il s'agit de l'orphelinat Prévost, une institution étatique dont la direction lui a été confiée par Ferdinand Buisson, alors directeur de l'Enseignement primaire sous Jules Ferry. Il est

assez paradoxal qu'un anarchiste dirige une institution éducative étatique, considérant les critiques véhémentes des anarchistes face à l'accaparement de l'éducation par l'État. Cela s'explique par les liens qu'entretiennent Paul Robin et Ferdinand Buisson, à travers notamment la participation de Paul Robin au *Dictionnaire pédagogique* réalisé sous la direction de Ferdinand Buisson en 1887 (Ferretti, 2013; Demeulenaere-Douyère, 2000, p. 2; Ferretti, 2016, p. 617). Ensuite, Ferdinand Buisson laisse carte blanche à Paul Robin concernant la gestion de l'orphelinat et le soutient dans l'implantation de ses méthodes éducatives innovantes (Demeulenaere-Douyère, 2000, p. 2 et 5).

L'orphelinat accueille à son arrivée une cinquantaine d'enfants des deux sexes, âgés de quatre à seize ans (McLaren, 1981, p. 327; Brémant, 1992, p. 88; Ferretti, 2016, p. 619). Leur nombre va augmenter avec les années jusqu'à atteindre 180 enfants (McLaren, 1981, p. 327), la moyenne se situant autour d'une centaine d'enfants (Ferretti, 2016, p. 619). C'est un internat : l'éducation ne se limite alors pas aux heures de classe, ce qui fait donc de l'orphelinat un véritable milieu de vie (Brémant, 1992, p. 69). L'expérience se termine en 1894, suite à un scandale orchestré par les milieux conservateurs, notamment catholiques, qui ont mené une campagne de calomnies dans la presse conservatrice. Ce scandale portait principalement sur la coéducation des sexes à l'orphelinat qui était vue comme immorale et encourageant la promiscuité (McLaren, 1981, p. 329; E. Delaunay, 1934a). Dans un contexte politique de répression anarchiste, suite aux actions terroristes de la « propagande par le fait », dans les années 1890, Paul Robin est démis de ses fonctions en 1894 (Vitiello, 2015, p. 16). Celui-ci, loin d'abandonner ses convictions, a par la suite consacré son énergie à ses activités de propagande néo-malthusienne (McLaren, 1981, p. 330).

Les sources utilisées pour présenter cette expérience d'éducation anarchiste sont un texte de Paul Robin, dans l'anthologie *Éducation et liberté* de Normand Baillargeon,

qui présente les principes éducatifs qu'il défend, une monographie de Nathalie Brémant sur l'expérience de Paul Robin à Cempuis, ainsi que plusieurs articles scientifiques parlant de Paul Robin et de son expérience d'éducation anarchiste à Cempuis (Angus McLaren, 1981; Ferretti, 2016; Demeulenaere-Douyère, 2000; Vitiello, 2015) sans oublier la référence à cette école dans l'article de E. Delaunay sur la coéducation dans l'*Encyclopédie anarchiste* de Sébastien Faure (1934).

3.1.1 Diversité

Paul Robin réalise à Cempuis une coéducation des sexes, proposant une éducation similaire ou quasi-similaire aux filles et aux garçons. Pour lui, « [d]estinés à vivre ensemble dans la société, les hommes et les femmes doivent s'y habituer par la vie, les études, les travaux en commun dès leur plus tendre jeunesse » (2005, p. 266). Quant aux critiques de l'immoralité d'une telle coéducation, il répond à ses détracteurs :

> L'immoralité trop souvent constatée chez de très jeunes enfants provient, en effet, non de la nature humaine, mais bien de l'éducation énervante donnée aujourd'hui dans les casernes-séminaires servant d'écoles publiques, des questions infâmes posées par les confesseurs, des auteurs dits classiques, de la privation du mouvement si nécessaire aux enfants; elle disparaîtra complètement par l'application de la méthode d'éducation fondée sur la connaissance des aptitudes et des besoins réels de la jeunesse (Robin, 2005, p. 267).

Sa conviction dans ses méthodes éducatives est profonde, et ses critiques de l'éducation publique, acerbes. Cela démontre sa grande conviction dans le progrès scientifique pour améliorer l'humanité.

Son expérience de coéducation des sexes a été l'une des plus attaquées en France, selon E. Delaunay. La presse conservatrice dénonce « la porcherie de Cempuis », et surtout ce « système contraire à tous les principes de la morale. » Paul Robin est accusé de contaminer les enfants avec les théories du Marquis de Sade et d'abuser des enfants (E. Delaunay, 1934a). On constate, par ces attaques virulentes, le caractère profondément innovateur de Paul Robin et la force de la réaction conservatrice.

La diversité de classe sociale n'était par contre pas vraiment incarnée à l'orphelinat où les enfants provenaient de la classe ouvrière urbaine défavorisée (Demeulenaere-Douyère, 2000, p. 4-5). Cette réalité n'était pas un choix délibéré de Paul Robin, mais bien le résultat du caractère public de l'orphelinat et de sa vocation.

3.1.2 Type d'éducation offerte : matières, approches pédagogiques

L'orphelinat Prévost est un établissement d'éducation primaire combiné à un centre d'apprentissage professionnel. Les enfants accueillis-es quittent l'orphelinat avec une éducation primaire terminée et un métier appris. Appartenant à l'État, l'établissement doit suivre le même programme scolaire que les autres écoles primaires publiques, c'est-à-dire-dire l'enseignement des matières de base : français, mathématiques, histoire, géographie (Demeulenaere-Douyère, 2000, p. 5-6). L'orphelinat enseigne toutefois beaucoup plus que ces disciplines : une grande place y est faite aux sciences pratiques (physique, chimie, météorologie, astronomie), à la musique, au chant et à l'éducation physique (Demeulenaere-Douyère, 2000, p. 5-6). Nathalie Brémant souligne « l'étendue des connaissances abordées, l'absence totale de préjugés quant aux choses à étudier et aux méthodes à employer » (1992, p. 70).

L'orphelinat Prévost est une grande famille, composée des enfants, mais aussi des employés-es, professeurs-es et de leur famille (Brémant, 1992, p. 88). C'est une communauté qui essaie d'être autosuffisante. En effet, l'orphelinat abrite une exploitation agricole : des champs et des jardins, une serre, une basse-cour, une écurie, une étable et une porcherie (Brémant, 1992, p. 78). Les enfants de l'orphelinat participent à la gestion et l'entretien de cette ferme, cela fait partie des ateliers de travaux pratiques inclus dans le programme éducatif de Paul Robin (Ferretti, 2016, p 623; Brémant, 1992, p. 78).

Robin rejette la pédagogie traditionnelle. Il est très critique de l'état de passivité dans lequel sont placés les enfants. Il utilise donc très peu de manuels scolaires et développe, par contraste, des méthodes actives (Brémant, 1992, p. 71). Il laisse une grande place au jeu et organise l'enseignement scientifique par la méthode empirique et expérimentale, car il refuse la simple répétition pour retenir le contenu par cœur (Brémant, 1992, p. 70-71). Le plus d'activités possible sont faites en plein air, pour des raisons de santé et d'hygiène ainsi que pour faire sortir les élèves de l'état de passivité (Ferretti, 2016, p. 620). Ces nombreuses promenades ont pour but d'amener les enfants vers la connaissance théorique par la pratique et le travail manuel.

L'étude de la géographie, par exemple, débute par des promenades dans les environs pour observer directement le territoire afin d'en tirer ensuite les connaissances théoriques (Ferretti, 2016, p. 625). Paul Robin se base sur le livre *Histoire d'un ruisseau* d'Élisée Reclus, un géographe anarchiste, pour l'enseignement de cette discipline (Ferretti, 2016, p. 625).

Ces méthodes actives sont très proches, en fait quasi-similaires, aux méthodes actives proposées par l'Éducation nouvelle. Ainsi, Célestin Freinet propose d'établir une imprimerie dans la classe, qui publie le journal de l'école ou de la classe, rédigé par

les élèves (Legrand, 2000, p. 109-110). Paul Robin lui, a créé un atelier d'imprimerie et s'en sert pour éditer le Bulletin de l'orphelinat, ainsi que des feuillets pédagogiques et des bulletins d'associations pour la sténographie et la méthode musicale de Galin (Brémant, 1992, p. 78). Les promenades éducatives et le plein air sont aussi mis de l'avant dans l'Éducation nouvelle.

D'ailleurs, pour Federico Ferretti, les liens sont nombreux entre les pédagogues anarchistes et ceux de l'Éducation nouvelle, notamment en Suisse autour de l'école Ferrer de Lausanne qui entretient un dialogue avec Édouard Claparède et Adolphe Ferrière, des fondateurs de l'Éducation nouvelle et notamment de l'Institut Jean-Jacques Rousseau (2013). Ainsi, selon Federico Ferretti, dans le débat entre la pédagogie anarchiste et l'Éducation nouvelle, « la question semble concerner plutôt le caractère prétendument élitiste de certaines expériences de l'éducation nouvelle, trop chères pour les fils (*sic*) du prolétariat, que sur les méthodes pédagogiques en soi » (2013).

Pour Paul Robin, il faut lier l'apprentissage technique ou professionnel à l'enseignement intellectuel, moral et physique pour créer une éducation intégrale. Celle-ci est différente de l'instruction ou de l'enseignement. Il s'agit de former des esprits intelligents dans des corps sains, mais aussi d'instituer des rapports égalitaires entre individus, pour mener à l'avènement d'une nouvelle société (Brémant, 1992, p. 49). Il explique la nécessité d'une telle éducation pour une société égalitaire :

> C'est donc au nom de ce sentiment de justice que nous voulons pour tous les aptes, l'enseignement complet, intégral. Il n'y a que ceux qui partent du vieux principe théologique qui puissent classer les hommes (*sic*) en deux castes : ceux qui travaillent et ceux qui jouissent, ceux qui obéissent et ceux qui commandent (Robin, 2005, p. 227).

Pour Paul Robin, il n'y a pas de dichotomie entre théorie et pratique puisque « la théorie scientifique vient à chaque instant au secours de la pratique. Chaque métier, comme chaque art, a pour partie théorique une science concrète. » (Robin, 2005, p. 255) Ainsi, les élèves étudient les outils et apprennent une multitude de travaux manuels, afin entre autres de combattre la passivité de l'enfant à l'école (Brémant, 1992, p. 40).

Les plus jeunes élèves de l'orphelinat s'initient aux travaux manuels sous la forme de jeux et d'activités pour développer leur dextérité et leur agilité (tressage, pliage, découpage). Ensuite, à partir de l'âge de sept ans, ils commencent à « papillonner » dans les différents ateliers de l'orphelinat, c'est-à-dire à s'initier à tous les ateliers selon leurs envies pour se familiariser avec une variété de travaux manuels (Brémant, 1992, p. 76; McLaren, 1981, p. 327). Cette façon de faire est tirée du fonctionnement des phalanstères de Charles Fourier, un socialiste utopique du début du XIXe siècle. Ensuite, à l'âge de treize ans, l'enfant choisit un métier et commence son apprentissage de trois ans, toujours dans les ateliers de l'école. Nathalie Brémant en présente la liste très variée : agriculture (travaux de la ferme), jardinage (horticulture, apiculture), couture (lingerie), cordonnerie, blanchissage et repassage, cuisine, boulangerie, infirmerie et pharmacie, terrassement et maçonnerie, travail du bois (charpente, menuiserie, tournage), travaux des métaux (fils métalliques, zinguerie, plomberie, serrurerie, mécanique, ajustage, tournage), peinture et vitrerie, modelage (moulage et sculpture), imprimerie, lithographie, photographie, cartonnage, reliure et encadrements, machine à écrire et finalement des travaux divers et occasionnels comme la vannerie, le rempaillage de chaises, la céramique ou des exercices de télégraphie (code Morse) (Brémant, 1992, p. 77). Les différents ateliers sont organisés par un ouvrier-professeur, ouvrière-professeure entouré-e d'apprentis-es et de plus jeunes enfants en initiation selon le principe des plus vieux-eilles aidant les

plus jeunes (Brémant, 1992, p. 77). La production des ateliers sert à répondre aux besoins de la communauté de l'orphelinat, qui est pratiquement autosuffisante.

Parmi les innovations de Robin, il est important de souligner la création de la première colonie de vacances, au bord de la mer (Brémant, 1992, p. 83). Par ailleurs, il développe ce qui deviendra par la suite la médecine scolaire. Robin instaure une hygiène quotidienne rigoureuse, combinée à de l'exercice physique et à une médecine préventive. Il établit des fiches anthropométriques des enfants scolarisés-es, avec pour objectif de démontrer un lien entre développement physiologique et intellectuel (Brémant, 1992, p. 87). Cette importance accordée à la santé et au développement physique est complétée par une alimentation rigoureuse, plutôt végétarienne, bien que la viande ne soit pas complètement exclue (Brémant, 1992, p. 87; Ferreti, 2016, p. 623). On voit que les anarchistes étaient là aussi en avance sur leur époque.

Outre ses convictions féministes, Robin instaure une éducation ouvertement pacifiste et antimilitariste, ce qui tranche avec l'école républicaine d'État. On retrouve là encore des éléments de l'idéal-type éducationniste-réalisateur de Gaetano Manfredonia. En effet, il est interdit de jouer au soldat à l'orphelinat et d'y chanter *La Marseillaise* (McLaren, 1981, p. 329). Étant athée, Robin ne tolère aucun enseignement religieux à l'orphelinat. Il ne fait pas la promotion de l'athéisme pour autant auprès des élèves; dieu est simplement ignoré (McLaren, 1981, p. 329).

3.1.3 Autorité, discipline et autonomie

La question de l'autorité à Cempuis est assez intéressante. En effet, Paul Robin a des convictions antiautoritaires évidentes (c'est un anarchiste). Il est contre l'autorité « royale » du père de famille et des parents en général. Il remplace l'obéissance

passive par une relation de respect mutuel et de confiance entre l'enfant et l'adulte, qui se base, selon Paul Robin, sur la confiance spontanée qu'ont les enfants envers leurs parents et professeurs-es en constatant la supériorité physique et intellectuelle de ces derniers-ères (Robin, 2005, p. 241; Brémant, 1992, p. 50).

Cependant, l'autorité est bien présente, celle des adultes sur les enfants et aussi celle des enfants plus vieux-eilles sur les plus jeunes. En effet, les règlements sont imposés en grande partie par la pression sociale des élèves entre eux. L'orphelinat fonctionne comme une grande famille, sur le principe du partage des tâches et des responsabilités entre adultes et enfants. Il s'agit d'un milieu de vie. L'entraide et la solidarité sont encouragées et « organisées » avec le principe de « petits papas » et « petites mamans » qui jumelle un-e aîné-e avec un-e enfant plus jeune pour l'aider à certains moments de la journée (Brémant, 1992, p. 89).

L'orphelinat Prévost reste une institution scolaire, dont l'horaire strict encadre les activités des élèves toute la journée (Brémant, 1992, p. 69-70). Toutefois, l'enseignement se fait avec une grande souplesse, notamment compte tenu des méthodes actives utilisées. Les élèves connaissent une plus grande liberté que dans les écoles traditionnelles, mais les limites sont toujours présentes, parce que l'orphelinat se doit d'enseigner le programme officiel (Brémant, 1992, p. 70).

Nathalie Brémant mentionne le silence que Paul Robin entretient sur les élèves renvoyés-es de Cempuis pour des questions de mauvaise conduite (1992, p. 92). Sans documentation, il est difficile de tirer des conclusions, mais la liberté avait certainement ses limites. Aussi, les pratiques répressives de discipline ont eu leur place, bien que certaines aient été abandonnées en cours de route, dont celles des élèves gradés-es pouvant discipliner leurs camarades (Brémant, 1992, p. 93). Cempuis étant une école officielle, les élèves étaient classés-es selon leurs résultats et

un système de punitions et de récompenses était en place. Celui-ci évolua avec le temps, pour abandonner les châtiments corporels et les longues retenues (Brémant, 1992, p. 93).

3.1.4 Éducation et révolution pour Paul Robin

Paul Robin partage la vision d'autres anarchistes, dont Michel Bakounine, qu'une véritable éducation intégrale n'est pas possible dans la société actuelle, mais seulement après une révolution sociale (Brémant, 1992, p. 56). C'est d'ailleurs pourquoi Michel Bakounine s'engage dans une vision plus insurrectionnelle de la révolution et ne cadre pas dans l'idéal-type éducationniste-réalisateur de Gaetano Manfredonia. Paul Robin, à la différence de Michel Bakounine, pense qu'il est possible de créer des expériences d'institutions libres, qui sans changer fondamentalement la société, encouragent les revendications du prolétariat et lui permettent de s'émanciper, au moins partiellement (Brémant, 1992, p. 56; voir aussi Ferretti, 2016, p. 628). L'école, dans l'idéal de Paul Robin, peut devenir un centre intellectuel qui remplace le café et l'église comme lieu de réunion populaire (Robin, 2005, p. 264). Les écoles anarchistes dans la société capitaliste sont des expérimentations qui pourront servir de références pour les écoles après la révolution sociale. Paul Robin est conscient que son école anarchiste ne peut être qu'une institution transitoire (Brémant, 1992, p. 56-57).

3.2 Ferrer et l'École moderne (1901-1906)

Francisco Ferrer y Guardia (1859-1909) est né en Espagne et a milité activement dans ce pays, ce qui lui a valu de connaître de longues années d'exil en France (de 1886 à 1901), durant lesquelles il a fréquenté les milieux anarchistes et pris connaissance des expériences éducatives réalisées par ceux, celles-ci, notamment celle de Paul Robin à Cempuis (Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 224), mais aussi de l'école de Louise Michel[6] à Montmartre, et des idéaux éducatifs de Madeleine Vernet et de Sébastien Faure (Chapell, 1978, p. 363-364). Il rentre en Espagne en 1901, avec en bagages une somme considérable léguée en héritage par une admiratrice de ses idéaux, Mademoiselle Ernestine Meunier. Ferrer utilise cette somme pour réaliser un projet éducatif anarchiste à Barcelone, la Escuela Moderna (l'École moderne), qui ouvre ses portes en septembre 1901 (Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 225).

L'école accueille trente élèves à son ouverture, douze filles et dix-huit garçons (Ferrer, 2005, p. 279). Ce nombre augmente à 70 dès la fin de la première année, pour arriver à 126 en 1905 (Suissa, 2010, p. 79). À la différence de l'orphelinat Prévost de Cempuis, l'École moderne accueille les élèves seulement durant le jour; ce n'est pas un orphelinat ni un pensionnat, les élèves vivent dans leur famille. Une maison d'édition se greffe aussi à l'école, puis plus tard une école pour la formation d'enseignants-es. L'école est fermée par les autorités en 1906, après l'emprisonnement de Francisco Ferrer suite à un attentat contre le roi d'Espagne et la reine consort perpétré par un collaborateur de l'École moderne (Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 226).

---

[6] Louise Michel est une institutrice anarchiste, déportée en Nouvelle-Calédonie en 1873 suite à sa participation active à la Commune de Paris en 1871. Elle est pardonnée, ainsi que d'autres Communards déportés et revient en France en 1880, où elle poursuit son militantisme de façon très active.

Plusieurs sources sont utilisées pour étudier cette école anarchiste. Tout d'abord, le texte de Francisco Ferrer que l'on retrouve dans l'anthologie de Normand Baillargeon *Éducation et liberté* (2005), dans lequel il expose les principes éducatifs de l'École moderne. Ensuite, plusieurs articles parlant de l'École moderne de Barcelone, dont parfois de façon très critique, sont utilisés (Nóvoa et Vilanou, 2013; Fidler, 1985, Boyd, 1976; Chappell, 1978), ainsi que des monographies sur l'éducation anarchiste qui présentent Francisco Ferrer (Suissa, 2010, Lewin, 1989). Enfin, une courte référence à l'école de Francisco Ferrer est faite dans l'*Encyclopédie anarchiste* (1934).

3.2.1 Diversité

La coéducation des sexes est très importante pour Francisco Ferrer, même s'il sait qu'il s'attire de nombreuses critiques des milieux conservateurs (Ferrer, 2005, p. 279; E. Delaunay, 1934a). En effet, il croit en l'égalité des sexes et veut s'efforcer de la mettre en pratique en permettant aux femmes d'avoir la même éducation que les hommes, car il reconnaît qu'elles sont d'importants vecteurs de culture. Il a toutefois une vision assez essentialiste des femmes qu'il considère conservatrices et émotives (Ferrer, 2005, p. 282-283). Dans sa perspective de changement social, il leur accorde un rôle et une place aussi importante que les hommes.

La coéducation des classes sociales est aussi importante pour lui que la coéducation des sexes. Ainsi, pour lui, une école qui n'enseignerait qu'à une seule classe sociale ne pourrait affirmer offrir une éducation rationnelle (Ferrer, 2005, p. 285). Une école pour les riches encouragerait la reproduction des classes sociales, et une école pour les pauvres seulement encouragerait le développement de sentiments de haine et de révolte chez les jeunes, ce qui pourrait être assimilé à de l'endoctrinement pour faire la révolution (Ferrer, 2005, p. 285). Francisco Ferrer est pour le changement social,

mais il veut que cela se fasse par des individus pleinement rationnels et non endoctrinés. Ainsi, pour lui, le juste milieu est d'éduquer tous les enfants ensemble, peu importe leur milieu social, pour qu'ils, elles puissent vivre réellement dans l'égalité et devenir rationnels-les. Si, par la suite, devant l'injustice, ils, elles veulent se mobiliser en faveur de la révolution sociale, c'est en toute conscience et de façon autonome (Ferrer, 2005, p. 285). Pour permettre cette coéducation des classes sociales, il module les frais éducatifs facturés aux parents selon les revenus de ces derniers-ères, allant de la gratuité à un certain montant qu'il ne révèle pas (Ferrer, 2005, p. 286). Son école étant indépendante, il doit trouver le financement auprès des parents d'élèves.

3.2.2 Type d'éducation offerte : matières, approches pédagogiques

On a beaucoup moins de détails sur l'école de Francisco Ferrer que sur celle de Paul Robin quant aux méthodes pédagogiques et au programme enseigné. Il est mentionné la pratique de méthodes actives, telles que la classe-promenade, les excursions, les travaux manuels comme le jardinage et le bricolage (Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 239; Lewin, 1989, p. 222). Ainsi, bien que l'enseignement se veuille progressiste et centré sur le développement de l'enfant, on peut douter de l'innovation en matière de méthodes pédagogiques. C'est d'ailleurs la conclusion de plusieurs auteurs-es, que Francisco Ferrer n'a pas vraiment innové, mais plutôt appliqué et poursuivi les pratiques pédagogiques innovantes qui se faisaient ailleurs (voir Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 239-240). Il aurait mis en pratique le projet théorique développé par le *Comité pour l'enseignement anarchiste*, crée en 1898 et regroupant entre autres Pierre Kropotkine, Élisée Reclus, Louise Michel, Léon Tolsoï et Jean Grave (Nóvoa et Vilanou, p. 239-240). Ainsi, il a adapté la classe-promenade et les excursions de Paul Robin au contexte urbain de Barcelone, en allant visiter une manufacture de textile,

par exemple. Il a aussi organisé un voyage en France pour aller visiter une station de recherche en biologie marine (Ferretti, 2016, p. 627).

3.2.3 Autorité, discipline et autonomie

Une originalité de Francisco Ferrer à son École moderne est de ne décerner ni récompense ni punition. Voulant que l'école soit un milieu égalitaire, il ne voulait pas hiérarchiser les élèves (Ferrer, 2005, p. 299). De plus, son argument est qu'il ne prépare pas ses élèves à un métier ou à un art, mais plutôt qu'il les prépare à entrer dans la vie sociale avec les capacités nécessaires à devenir les maîtres de leur propre vie. (Ferrer, 2005, p. 300) Ne voulant décerner ni diplôme ni récompenses, il ne voulait pas punir non plus.

Les élèves avaient une certaine autonomie, car ils bénéficiaient d'une grande liberté de parole et de mouvement (Lewin, 1989, p. 222; Mueller, 2012, p. 25). L'apprentissage devait se faire par plaisir et au rythme de chaque enfant. Il n'y avait pas d'horaire fixe et les élèves organisaient eux-mêmes leur apprentissage (Suissa, 2010, p. 79). Le travail coopératif était encouragé par les enseignants-es, qui demeuraient plutôt discrets-ètes. Ils, elles attendaient d'être sollicités-es par les élèves (Lewin, 1989, p. 222). Les relations entre professeurs-es et élèves étaient empruntes d'un respect mutuel, les élèves n'étant pas considérés-es comme inférieurs-es et devant être soumis-es à une autorité dogmatique (Lewin, 1989, p. 222; Mueller, 2012, p. 25). Les cours se déroulaient pour la plupart sous forme de dialogue entre l'adulte et les élèves, et ne durait pas plus d'une heure (Lewin, 1989, p. 222). Ils étaient entrecoupés de travaux pratiques. L'éducation physique et la musique occupaient une place importante dans la vie de l'école (Lewin, 1989, p. 222), comme à Cempuis.

3.2.4 Vision de l'éducation et lien avec le projet anarchiste

Francisco Ferrer peut aussi, comme Paul Robin, être associé à l'idéal-type éducationniste-réalisateur, comme en témoigne sa vision de l'éducation :

> Pour ma part, je considère que la forme de protestation la plus efficace et la forme d'action révolutionnaire la plus prometteuse consiste à donner à l'opprimé, aux déshérités et à tous ceux et celles qui demandent justice autant de vérité qu'ils peuvent en recevoir, en ayant confiance qu'ils (*sic*) dirigeront leur énergie vers la grande tâche de régénération de la société. (Ferrer, 2005, p. 273)

« Donner autant de vérité », dans le contexte, renvoie à l'éducation que Francisco Ferrer veut rendre accessible à tous. Le projet éducatif est directement lié et fait même partie intégrante du désir de changement social majeur. Francisco Ferrer parle ainsi de régénération de la société, c'est-à-dire un renouvellement de la société par l'application des lois naturelles de l'existence, découvertes grâce aux progrès scientifiques.

Les idées de Francisco Ferrer sur l'éducation sont perçues comme une combinaison d'une vision romantique de l'éducation centrée sur l'enfant et d'une critique anti-État et anticapitaliste des socialistes radicaux et des anarchistes de l'époque (Fidler, 1985, p. 110-111). Francisco Ferrer reprend l'idée de Rousseau d'une éducation spontanée, qui vient des intérêts de l'enfant tout en gardant l'héritage scientifique et rationnel des Lumières, avec la conviction que le progrès scientifique allait changer la société et régler les problèmes sociaux (Fidler, 1985, p. 111; Suissa, 2010, p. 81). Ferrer est en effet positiviste et veut que l'éducation dispensée à son école soit scientifique et rationnelle. Il est confiant dans le caractère progressiste de la science et convaincu qu'une éducation rationnelle permettrait d'abandonner les préjugés et, surtout, la

religion comme base morale de la société (Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 228). Pour lui, la science et la raison permettent un rapprochement entre les classes sociales et les peuples.

Pour Francisco Ferrer, comme pour Paul Robin, il ne s'agit pas de fonder l'école anarchiste modèle, celle qu'on pourra reproduire dans la société anarchiste. Pour lui non plus il n'est pas possible de créer une école parfaitement libertaire dans la société inégalitaire du moment, mais il est possible de fonder une école émancipatrice qui permette de mener à cette société (Suissa, 2010, p. 81). Ainsi, il affirme : « Cette école devait être, à mon avis, non pas le prototype parfait d'une école future dans une société rationnelle, mais un de ses précurseurs, la meilleure adaptation de nos moyens actuels » (Ferrer, 2005, p. 271-272).

Les locaux accueillent des conférences et des cours pour adultes, et sont aussi mis à la disposition des syndicats le soir (Baillargeon, 2005, p. 60). On retrouve cette conception, chère aux anarchistes, d'une école ancrée dans le milieu de vie, qui devient un point central de socialisation et ce, pour tous et toutes, et pas seulement pour les enfants (voir Mueller, 2012, p. 26; voir l'autogestion scolaire de Vitiello, 2015, p. 22-25). C'est évidemment très différent de l' « école-prison » traditionnelle, qui est un lieu fermé sur lui-même, dans lequel les adultes n'entrent presque jamais, sauf les professeurs-es et le personnel administratif et de soutien. La pédagogie traditionnelle veut une école isolée de la société, totalement en retrait.

3.2.5 Francisco Ferrer et l'endoctrinement

Francisco Ferrer, peut-être de par sa popularité, suscite un vif débat sur la nature de son enseignement, à savoir s'il s'agit effectivement d'une éducation émancipatrice ou

au contraire d'un endoctrinement anarchiste. Pour Normand Baillargeon, il s'agit bien d'éducation; pour lui, Francisco Ferrer est même un auteur important et original puisqu'il met en garde contre les dangers de l'endoctrinement (2005, p. 62). Ainsi, Francisco Ferrer affirme :

> Je le dis franchement : les opprimés et les exploités ont droit à la révolte; ils (*sic*) doivent réclamer leurs droits jusqu'à ce qu'ils obtiennent leur pleine part du patrimoine commun. L'École moderne ne doit cependant pas anticiper les désirs et les haines, les affiliations et les rébellions, malgré que ces sentiments soient appropriés chez l'adulte. Elle se limite à préparer, par l'instruction, les enfants à l'âge adulte. Autrement dit, elle ne doit pas tenter de récolter des fruits que la culture n'a pas encore livrés; non plus qu'elle ne doit implanter un sens des responsabilités avant d'avoir muni la conscience des conditions fondamentales de telles responsabilités. Laissons-la enseigner aux enfants à devenir des hommes (*sic*). Une fois hommes (*sic*), ils pourront se déclarer rebelles devant l'injustice. (2005, p. 285)

Pour Normand Baillargeon, ce souci de ne pas endoctriner est partagé par les anarchistes en ce qui concerne l'éducation, et cela représente un de leurs héritages majeurs dans la pensée sur l'éducation (2005, p. 63). Il explique que les anarchistes ont eu une conscience aiguë des périls de l'endoctrinement. Pourtant, d'autres auteurs-es critiquent Francisco Ferrer et l'accusent d'avoir endoctriné ses élèves. Ainsi, pour Carolyn P. Boyd, Francisco Ferrer est un hypocrite, qui bien que dénonçant l'endoctrinement dans ses écrits, le mettait en pratique dans son école (1976, p. 149). Elle se base sur les manuels scolaires et les rédactions des élèves publiées dans le bulletin de l'école. Selon Robert H, Chappell, les manuels disponibles à l'École moderne de Francisco Ferrer étaient emprunts d'anarchisme, tout comme certains professeurs-es étaient ouvertement anarchistes. Cela a mené l'école à être critiquée comme dogmatique dans son enseignement. Cependant, pour Robert H. Chappell, Francisco Ferrer avait le souci de ne pas endoctriner, en mettant l'accent sur l'utilisation de la méthode scientifique (1978, p. 364).

Carolyn P. Boyd semble dénigrer l'École moderne de Francisco Ferrer afin de revaloriser les écoles républicaines de l'époque et celles d'une gauche plus modérée, qui auraient, selon elle, mieux répondu aux besoins de la classe ouvrière (1976, p. 152). En effet, ces dernières n'ont pas eu la renommée internationale qu'à eue l'École moderne. Carolyn P. Boyd ne semble pas prendre en compte le fait que pour les anarchistes, l'éducation fait partie intégrante du processus de transformation sociale. Ils ne veulent pas d'une éducation qui prépare à la société actuelle, mais au contraire une éducation véritablement émancipatrice qui permet aux gens de révolutionner la société, en constatant les injustices et les inégalités.

Carolyn P. Boyd critique l'éducation intégrale et affirme que la classe ouvrière n'en voulait pas (1976, p. 152). Ainsi, pour elle, l'éducation de Francisco Ferrer ne servait pas véritablement la classe ouvrière (1976, p. 151). Pourtant, selon David Ortiz Jr, un historien spécialiste de l'Espagne des XVIIIe et XIXe siècles, la presse anarchiste espagnole était plus populaire dans les milieux ruraux et concurrençait les journaux socialistes dans les milieux urbains (2001, p. 82). Selon lui, les périodiques anarchistes avaient une plus grande rigueur intellectuelle et une meilleure circulation (2001, p. 82). La presse est différente des écoles, mais il s'agissait du moyen de propagation des idées le plus efficace à l'époque, avec les associations politiques et les groupes d'entraide, qui ont contribué à informer et influencer plus de personnes que le système scolaire étatique espagnol, selon David Ortiz Jr (2001, p. 85). Il est donc permis de douter de la réflexion de Carolyn P. Boyd sur la non-adhésion des milieux ouvriers au projet éducatif anarchiste.

Francisco Ferrer était conscient que ses pratiques éducatives allaient à l'encontre de ce qui était communément admis chez la population ouvrière, et même chez les mieux nantis-es. Il a ainsi dû justifier auprès des parents d'élèves le fait de ne pas décerner de récompenses ni de donner des punitions à ses élèves, car les parents

demandaient à ce que leurs enfants soient punis-es et récompensés-es (Ferrer, 2005, p. 300).

L'impact de Ferrer est énorme, il reste un symbole d'un éducateur anarchiste mort pour ses idées. Nóvoa et Vilanou, auteurs d'un article sur Francisco Ferrer et son impact sur la pédagogie, soulignent que l'apport de ce pédagogue est d'essayer de créer un autre présent, en luttant ici et maintenant. Cela rappelle que l'éducation est « toujours un acte politique », pratiquée par des individus « toujours porteurs de valeurs » (Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 247).

La popularité de l'École moderne de Barcelone est liée au destin tragique de son fondateur, présenté par les anarchistes comme un martyr (Baillargeon, 2001, p. 116). Après son arrestation en 1906 qui met fin à l'école de Barcelone, il est de nouveau arrêté en 1909, suite à une semaine de violentes émeutes à Barcelone pour protester contre l'envoi de troupes au Maroc. Cette fois-ci, un procès bâclé est rapidement organisé : Francisco Ferrer est condamné et exécuté le 31 octobre 1909. Un vaste mouvement international s'était pourtant mobilisé en sa faveur, mais sans succès. Son procès a été révisé en 1912 et sa condamnation jugée « erronée » (Baillargeon, 2001, p. 117). Cette fin tragique a accentué sa popularité et la diffusion de ses idées, ce qui explique que l'École moderne est une des expériences d'école anarchiste les plus populaires dans la littérature (Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 220).

Francisco Ferrer a été, des trois anarchistes que nous présentons ici, celui dont l'influence a été la plus importante, et ce dans de nombreux pays d'Europe, mais aussi aux États-Unis et en Amérique latine (Avrich dans Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 220). En effet, suite à son exécution, des associations Ferrer ont été fondées, ainsi que des Écoles modernes, pour lui rendre hommage et continuer son œuvre éducative reliée au projet de transformation sociale des anarchistes (Tager, 1986, p. 399; Nóvoa et

Vilanou, 2013, p. 221; Suissa, 2010, p. 82). On retrouve ces Écoles modernes en Espagne, Belgique, en Suisse (l'école Ferrer), en Italie, aux États-Unis, au Brésil et au Mexique (Fidler, 1985, p. 118-119; Nóvoa et Vilanou, 2013, p. 221; Lewin, 1989, p. 225).

3.3 Sébastien Faure : La Ruche (1904-1917)

Sébastien Faure (1858-1942) est un militant anarchiste français qui présentait principalement des conférences sur les thèmes anarchistes comme le rejet du parlementarisme ou l'inexistence de dieu. Sébastien Faure, comme Paul Robin et Francisco Ferrer, correspond très bien à l'idéal-type éducationniste-réalisateur de Gaetano Manfredonia. En effet, il adhère aux théories néo-malthusiennes de Paul Robin. Il défend un pacifisme internationaliste affirmé durant la période de la Première Guerre mondiale. Il coordonne la réalisation de *L'Encyclopédie anarchiste*, publiée en 1934, colossal projet voulant regrouper et exposer la pensée anarchiste, sans discrimination selon les différents courants anarchistes. Il participe à plusieurs revues anarchistes et fonde une imprimerie. Il soutient les anarchistes durant la Guerre d'Espagne, mais est profondément bouleversé lors de la Seconde Guerre mondiale. Il se retire à ce moment de la vie publique et décède en 1942 (Peyraut, 1995).

Les nombreuses conférences qu'il donne lui permettent de financer son projet d'école anarchiste qu'il installe en 1904 à Rambouillet, dans les environs de Paris. Il décide de fonder La Ruche (le nom donné à cette expérience) pour perpétrer et perfectionner l'œuvre de ses prédécesseurs-es en matière d'éducation et de pédagogie, notamment celle de Paul Robin dont il s'inspire (Lewin, 1989, p. 91). L'expérience de La Ruche, se termine en 1917. Pour Sébastien Faure, « [l]a Guerre a tué La Ruche ». Il a été

contraint de la fermer, à contrecœur, en raison du manque de ravitaillement dû au rationnement imposé par la guerre (Faure, 1934). L'école accueille en moyenne, au cours de son existence, une quarantaine d'enfants à la fois, des deux sexes (Lewin, 1989, p. 77; Faure, 1934). Ils, elles proviennent tous du prolétariat, plusieurs étant orphelins-es, d'autres provenant de familles désunies. D'autres encore étaient enfants d'activistes plus ou moins en règle avec la loi ou trop occupés-es par leur action révolutionnaire pour les éduquer (Lewin, 1989, p. 77). Ce sont des organisations du milieu ouvrier et des amis-es qui recommandent les enfants à La Ruche. Ainsi, il sélectionne les enfants selon trois critères : ils, elles doivent être bien portants-es (pas de maladies graves ou de handicaps), doivent avoir au moins six ans, mais pas plus de dix et rester à la Ruche jusqu'à l'âge de seize ans (Lewin, 1989, p. 79). Plus tard, avec la popularité de la communauté, Sébastien Faure reçoit plus de quatre mille lettres de parents ou de tuteurs-trices voulant lui confier des enfants (Lewin, 1989, p. 77). Il n'a évidemment pas pu satisfaire cette demande.

La Ruche est un établissement particulier, totalement indépendant, qui n'a pas de statut légal. Sébastien Faure en parle comme d'une famille élargie (Lewin, 1989, p. 87 et 89). Les autorités publiques lui ont demandé de rendre des comptes en 1913. Sébastien Faure leur répond dans une lettre :

> Les parents avec lesquels je m'entends pour donner à leurs enfants l'éducation qu'ils (*sic*) sont eux-mêmes incapables de leur assurer ne paient aucune pension. Je ne leur demande aucune rétribution. Ces enfants sont à ma charge et je les loge, nourris, habille, entretiens, éduque, instruis comme s'ils étaient mes propres enfants. (Faure dans Lewin, 1989, p. 89)

Plus loin il explique :

> « La Ruche » n'est ni une école, ni un pensionnat, ni un orphelinat; elle n'est pas au nombre des unités scolaires que vise la loi. Le législateur l'ignore. Elle constitue une famille et j'ai, chez moi, des professeurs (*sic*) – non payés –qui, par pur dévouement, instruisent mes enfants.
> Dans ces conditions, je n'ai aucune autorisation à solliciter et je n'en demande aucune. (Faure dans Lewin, 1989, p. 89)

Cette correspondance satisfait les autorités qui ne l'inquiètent plus, ce qui lui permet de présenter La Ruche comme l'école de l'avenir (Lewin, 1989, p. 89), c'est-à-dire l'école de l'enfant tout court, qu'il différencie de l'école du passé, organisée par et pour l'Église et de l'école actuelle, organisée par et pour l'État (Faure, 1934).

La Ruche est une communauté libertaire, qui a pour mission l'éducation des enfants qui s'y retrouvent, et qui est composée, avec les enfants, de Sébastien Faure et de la vingtaine de collaborateurs et collaboratrices bénévoles dont il s'entoure pour faire fonctionner l'ensemble des activités de la communauté : enseignement, cuisine, couture, lingerie, agriculture et élevage, jardinage, menuiserie, forge, serrurerie, imprimerie, reliure et bricolage (Lewin, 1989, p. 81). Audric Vitiello souligne l'originalité de La Ruche en la présentant comme une « coopérative intégrale », unique en son genre (2015, p. 17).

Les sources pour cette troisième étude de cas sont principalement le texte de Sébastien Faure, « Propos d'éducateur » que l'on retrouve dans l'anthologie *Éducation et liberté* de Normand Baillargeon (2005), la monographie de l'anarchiste et historien Roland Lewin, issue de sa thèse de doctorat soutenue en 1978 : *Sébastien Faure ou La Ruche et l'éducation libertaire* (1989) et l'article écrit par Sébastien Faure sur La Ruche dans l'*Encyclopédie anarchiste*. À cela s'ajoute l'article d'Audric Vitiello publié dans la revue *Réfractions* (2015) : « L'éducation libertaire en tensions ». Finalement, un article d'Yves Peyraut paru en 1995 dans un numéro hors-série du *Monde*

libertaire a été consulté pour présenter Sébastien Faure, ainsi qu'une courte partie de *T'are ta gueule à la révolution*, de Jean-Marc Raynaud (1979).

3.3.1 Type d'éducation

Sébastien Faure distingue trois parties dans son programme d'enseignement : l'éducation physique, l'éducation intellectuelle et l'éducation morale (2005, p. 308). Les enfants de La Ruche étaient séparés-es en trois groupes, selon leur âge : les « petits » (*sic*), de six à treize ans, les « moyens » (*sic*), de treize à quinze ans et les « grands » (*sic*), à partir de quinze ans (Faure, 1934). Les tâches et activités étaient différentes selon les trois groupes. Les « petits » (*sic*) avaient comme activités la classe, les jeux et diverses tâches ménagères légères : balayage, rangement, décoration... (Faure, 1934; Lewin, 1989, p. 97). Les « moyens » (*sic*) partageaient leur temps équitablement entre travail manuel et travail intellectuel : une moitié de la journée en classe, et l'autre aux champs ou aux ateliers. En effet, de treize à quinze ans, les enfants « papillonnaient » entre les divers ateliers que comptaient La Ruche : imprimerie, reliure, menuiserie, forge, couture, lingerie, jardinage, apiculture... (Faure, 1934; Lewin, 1989, p. 97) Ils, elles élargissaient ainsi leur culture générale, devenaient plus autonome, ce qui faisait de La Ruche une communauté autogérée et autonome, ne dépendant pratiquement pas de l'extérieur. De plus, ils, elles découvraient leurs habiletés et leurs passions, pouvant ainsi effectuer un choix de carrière plus éclairé. En effet, La Ruche avait comme objectif de former les enfants qui lui étaient confiés-es à un métier.

Le groupe des « grands » (*sic*) cessait d'aller en classe, pour se consacrer à un véritable apprentissage d'un métier, choisi par l'enfant parmi ceux proposés (Lewin, 1989, p. 98). Ils, elles pouvaient néanmoins continuer de s'instruire, en suivant des

cours du soir, offerts spécialement pour eux, elles. Ils, elles avaient aussi la possibilité de se coucher plus tard que les autres enfants afin d'avoir plus de temps libre pour se délasser ou, à leur choix, s'instruire. La lecture et la discussion avec les adultes étaient d'autres moyens d'étendre leur culture (Lewin, 1989, p. 98). Une fois leur apprentissage terminé, « les grands » (*sic*) avaient le choix de rester à La Ruche ou non. Ils, elles faisaient leur choix de façon indépendante. Ils, elles devenaient alors des collaborateurs-trices de l'école, et pouvaient continuer d'exercer leur métier à l'atelier où ils, elles avaient fait leur apprentissage (Faure, 1934).

L'emploi du temps était bien rempli et d'une grande régularité. Cela devait permettre à tous les enfants de savoir quoi faire à tout moment, et ainsi combattre l'oisiveté (Faure, 2005, p. 310).

Sébastien Faure déplorait la méthode d'enseignement utilisée dans les écoles républicaines, ce qu'il nommait la méthode dogmatique. Pour lui, cela consistait seulement à dresser les enfants, et à leur apprendre à faire du « perroquetisme » (Faure, 2005, p. 330). Il privilégie donc la méthode inductive, qu'il qualifie de rationnelle et positive et présente ainsi : « [...] elle nécessite l'observation; elle fait appel à l'esprit critique; elle s'appuie sur l'expérimentation; elle comporte la vérification, le contrôle; elle exige l'exercice raisonné et constant du libre examen. » (Faure, 2005, p. 327) Pour Sébastien Faure il s'agit d'apprendre à apprendre aux enfants (Faure, 2005, p. 322). La méthode traditionnelle, qu'il qualifie de dogmatique, favorise selon lui la passivité et la crédulité d'esprit. On demande aux enfants d'avoir une attitude de croyants-es (Faure, 2005, p. 327).

Sébastien Faure, comme Paul Robin, accorde une grande importance à l'éducation physique et aux soins d'hygiène (2005, p. 308 à 313). Ainsi, les enfants sont très souvent au grand air, font souvent des promenades dans la campagne et font de la

gymnastique tous les jours, en plus de la baignade (Lewin, 1989, p. 95). Les soins d'hygiène sont intégrés à la routine très encadrée de la vie à La Ruche : une douche le soir, et une hygiène sommaire le matin (Faure, 2005, p. 311). Une infirmerie est créée sur place, mais n'aura pas grande utilité, la prévention étant de mise (Lewin, 1989, p. 95). L'alimentation est contrôlée. Les cas de maladie sont rares, tout comme à Cempuis d'ailleurs. Cela démontre le caractère intégral de l'éducation dispensée à La Ruche. L'école, pour Sébastien Faure, doit préparer à la vie, et à une vie saine. Il critique les écoles traditionnelles qui enferment les enfants toute la journée dans des salles grises et ne leur permettent pas de bouger. Toute cette attention à l'exercice physique, à l'alimentation et à l'hygiène (au corps) montre la volonté d'améliorer la société en ayant des personnes en meilleure santé, dans un contexte où les classes ouvrières vivaient dans des conditions souvent précaires. Cette éducation est radicalement différente de l'idéal libéral, voué exclusivement à l'éducation intellectuelle.

Pour Audric Vitiello, La Ruche est une communauté à la fois éducative et économique qui produit les ressources nécessaires à son fonctionnement (2015, p. 17). Sébastien Faure pense écouler la production de la communauté grâce au mouvement coopératif en lien avec le mouvement ouvrier, alors organisé par le syndicalisme révolutionnaire (Faure, 1934). Dans les faits, ce projet est un échec : les quantités produites sont insuffisantes et non concurrentielles, et les syndicats crient à la concurrence déloyale, car l'école ne paye pas les enfants pour travailler (Vitiello, 2015, p. 17). En vérité, tous les membres de la communauté travaillent dans les ateliers et les champs, enfants et adultes confondus-es, mais sans être rémunérés-es (Vitiello, 2015, p. 17). Selon Jean-Marc Raynaud, militant anarchiste français, éditeur et cofondateur de l'école libertaire Bonaventure en 1993, l'expérience de La Ruche a été un échec, car elle a été impuissante à ancrer son expérience dans le mouvement social (1979, p. 287).

La Ruche survit donc grâce aux recettes des conférences que continue de donner Sébastien Faure, qui représentent 60% des revenus de La Ruche selon Roland Lewin (1989, p. 135). La communauté recevait également des dons désintéressés d'individus et de groupes anarchistes et parfois des familles des enfants, qui couvraient environ 16% des dépenses de la communauté, toujours selon Roland Lewin (1989, p. 140). Le reste du financement de La Ruche (environ 24%) vient des activités de la communauté qui génèrent des revenus, comme l'imprimerie, les produits de la propriété (jardins, ruches, basse-cour), le service de librairie par la vente de cartes postales et de brochures ainsi que les différentes fêtes de La Ruche (dont Sébastien Faure ne précise malheureusement pas en quoi elles rapportent des revenus) (*Ibid.*, Annexe 3). Sébastien Faure s'est toujours refusé d'accepter ou de demander des subventions publiques, car il ne voulait en aucun cas aliéner sa liberté (Lewin, 1989, p. 139). L'expérience de Paul Robin avec les autorités a en effet découragé les anarchistes de s'allier aux pouvoirs publics.

3.3.2 Autorité, discipline et autonomie

En ce qui concerne l'éducation morale, Sébastien Faure en appelle à la conscience de l'enfant, et encourage un régime de liberté plutôt que de contrainte (2005, p. 352). Il défend donc une éducation à la liberté, en critiquant le régime de la contrainte imposé dans les écoles traditionnelles. Il défend une approche par la douceur, basée sur la compréhension pour amener l'enfant à reconnaître ses torts et à être honnête, ce qu'empêche le régime de la contrainte, qui oblige l'enfant à mentir pour échapper à la punition (2005, p. 354). Selon Sébastien Faure:

> Ce système de la contrainte engendre insensiblement des êtres gris, ternes, incolores, effacés, sans volonté, sans ardeur, sans personnalité; race servile, lâche, moutonnière, incapable des actes virils ou sublime dont l'accomplissement présuppose et nécessite de la flamme, de l'indépendance, de la passion, mais parfaitement capable de cruauté et d'abjection, surtout dans des circonstances où agissant en foule, la responsabilité individuelle disparaît. (2005, p. 356)

Il préfère le régime de la liberté, qui consiste à laisser l'enfant être lui-même, tout en lui faisant comprendre, par l'exemple, ce qui est moral de faire. Sébastien Faure se défend d'encourager le laisser-faire (2005, p. 351), il est important pour lui que l'éducateur encadre l'enfant et donne l'exemple, mais il est inutile pour lui d'essayer d'inculquer des valeurs morales aux enfants à coups de bâtons et de carottes. Pour lui, cela n'est pas de la morale, car l'enfant agit machinalement, et ne réfléchit pas à la valeur de ses actes; il s'agir alors de dressage et non d'éducation (Faure, 2005, p. 356 et 362).

Sébastien Faure, comme Francisco Ferrer, n'accorde ni punition ni récompense dans son école. En effet, en tant qu'anarchiste, il est hors de question pour lui d'installer une hiérarchie entre les élèves (2005, p. 344).

3.3.3 Endoctrinement et émancipation

Sébastien Faure veut réaliser une éducation intégrale réellement émancipatrice. Il met lui aussi en garde contre les dangers de l'endoctrinement. Ainsi, il est impensable pour lui de donner des cours d'anarchisme, de révolution sociale, de sabotage ou d'action directe à La Ruche (Faure, 2005, p. 336). En effet, qu'un-e professeur-e impose sa volonté et ses convictions à ses élèves, qui sont dans un état d'ignorance, serait pour lui un acte de violence condamnable (Faure, 2005, p. 337).

Sébastien Faure ne cache pas qu'il présente, à La Ruche, la situation sociale à travers l'enseignement, mais il se justifie en le faisant de manière détournée, à travers des exercices; il présente trois exemples, basés sur des exercices de calculs (2005, p. 338 à 342). Il parle en effet de syndicats, de coopératives et d'inégalité économique. Pour lui, cela constitue des occasions pour les élèves de poser des questions et d'entamer un dialogue sur ces questions avec leurs enseignants-es (2005, p. 342).

Roland Lewin présente certaines faiblesses de l'éducation à La Ruche, dont la principale aurait été la faiblesse de l'éducation intellectuelle (Lewin, 1989, p. 111). Cela est dû au grand roulement des éducateurs et éducatrices qui rend difficile la continuité de l'enseignement. De plus, tous les enseignants-es n'auraient pas eu le sérieux nécessaire à leur fonction. Les nombreux visiteurs-es de La Ruche auraient aussi à la source d'un dérangement pour l'instruction proprement dit. Cela donnait un air de fête à l'école et était apprécié des élèves, mais cela nuisait à leurs études. L'instruction souffrait d'un manque de coordination et de continuité, et aussi des conflits qui pouvaient émerger entre les professeurs-es, qui devaient aussi apprendre à vivre en communauté (Lewin, 1989, p. 111-112). De plus, selon Roland Lewin, les premières années de La Ruche furent difficiles et assez laborieuses, de par le manque de matériel surtout (Lewin, 1989, p. 120). Toutefois, à partir de 1910, La Ruche est beaucoup mieux organisée et connaît un essor constant. Ces critiques sont rares à trouver, car Sébastien Faure voulait bien évidemment présenter son expérience éducative sous un jour favorable, d'autant plus que ses conférences assuraient la viabilité de celle-ci (Lewin, 1989, p. 113).

La Ruche doit énormément aux autres expériences d'éducation anarchiste, dont notamment celle de Paul Robin. Sébastien Faure ne s'en cachait pas, et se réclamait de ces influences (Lewin, 1989, p. 91). Tout comme Paul Robin et Francisco Ferrer, il se défendait de faire de l'endoctrinement et était pleinement conscient des dangers de

celui-ci. Il croyait fermement en une éducation rationnelle et scientifique. On remarque qu'ici, comme dans les autres écoles anarchistes présentées, il y a une mise en pratique de méthodes pédagogiques très avant-gardistes sur la pédagogie pratiquée dans les écoles officielles. C'est une pédagogie centrée sur l'enfant, mais qui garde toujours en perspective la volonté de transformer la société, car toute éducation est politique, puisqu'elle se fait dans une société donnée et qu'il s'agit d'intégrer les enfants à cette société.

Nous venons de dresser le portrait de trois expériences d'écoles anarchistes qui se sont déroulées à une période effervescente pour le développement des idées éducatives. En effet, on assiste à la création de systèmes publics d'éducation contrôlés par les États, ainsi qu'une importante réflexion éducative chez les groupes anarchistes, mais aussi réformistes (avec notamment l'Éducation nouvelle).

Ces trois expériences ont beaucoup de points en commun, notamment concernant les méthodes d'éducation et les relations entre professeurs-es et élèves. Cela est dû au fait que ces trois anarchistes se sont côtoyés et fortement influencés entre eux. Ainsi, Francisco Ferrer et Sébastien Faure se sont beaucoup inspirés de Paul Robin. Cependant, la différence majeure entre ces trois expériences est leur statut légal et leur fonction : ainsi, Paul Robin dirige un orphelinat étatique, Francisco Ferrer une école privée financée par les frais de scolarité chargés aux parents d'élèves et Sébastien Faure fonde une communauté sans statut légal, formée d'un commun accord avec les parents des élèves, ceux, celles-ci, les employés-es et professeurs-es. De ces différences de statut, il n'émerge pas une si grande différence quant à ce qui est enseigné ni à la volonté d'émancipation et aux liens avec le projet social anarchiste.

À travers la question de l'endoctrinement, nous avons pu constater que l'éducation qu'ils offraient était profondément politique. Contrairement à l'idéal libéral, ils éduquent pour préparer à la vie, c'est pourquoi l'apprentissage d'un métier était primordial pour Paul Robin et Sébastien Faure, et que Francisco Ferrer développait le travail manuel. Pour eux, il est important d'en finir avec la séparation du travail manuel et du travail intellectuel au contraire de l'idéal libéral qui consacre cette dichotomie et de l'éducation traditionnelle qui la met en pratique.

Ainsi, ils incarnent deux des caractéristiques de l'éducation anarchiste établies par Normand Baillargeon, à savoir l'éducation intégrale et polytechnique. Ces deux caractéristiques ont été théorisées par Michel Bakounine et Pierre Kropotkine pour l'éducation intégrale, et Pierre-Joseph Proudhon pour l'éducation polytechnique. Deux des trois autres caractéristiques de l'éducation anarchiste présentées par Normand Baillargeon sont aussi présentes : ainsi, l'éducation à Cempuis, à l'École moderne et à La Ruche est rationnelle et émancipatrice. Le caractère permanent n'est pas vraiment développé à Cempuis et à La Ruche, à moins que l'on considère le fait que les élèves étaient invités-es à rester à La Ruche après leur formation, ce qui pouvait constituer une forme d'éducation permanente en restant au cœur d'un milieu éducatif. L'école Moderne est ouverte aux travailleurs et travailleuses le soir, après l'école pour les enfants, pour des conférences et des ateliers - Roland Lewin parle d'une véritable Université populaire (1989, p. 222) - ce qui en fait, des trois expériences présentées ici, celle qui a incarné véritablement le concept d'éducation permanente.

L'éducation dans ces trois écoles se rapproche des théories socio-cognitives de la typologie d'Yves Bertrand. En effet, ils prennent en considération les facteurs culturels et sociaux dans leur éducation, en l'ancrant dans une perspective de transformation sociale. De plus, ils développent une pédagogie basée sur l'entraide et la coopération, une des thématiques centrales des théories socio-cognitives.

Ces expériences éducatives ont beaucoup de méthodes pédagogiques en commun avec l'Éducation nouvelle, notamment parce qu'un dialogue s'était établi entre les deux, notamment en Suisse (voir Ferretti, 2013). Cependant, ces trois écoles étaient liées à un projet révolutionnaire. Elles avaient comme objectif de créer, à l'intérieur même de la société inégalitaire, un milieu révolutionnaire, égalitaire et libertaire, afin de provoquer une transformation sociale révolutionnaire vers une société libre et égalitaire et non hiérarchique (en un mot, anarchiste). Cet objectif ambitieux ne s'est pas réalisé. Deux de ces écoles ont été « persécutées » par les autorités, jusqu'à mener à l'abandon du projet (dans le cas de Paul Robin; l'orphelinat a continué sa mission, mais ce n'était plus une expérience anarchiste, la pédagogie traditionnelle y a retrouvé sa place) ou à la fermeture de l'école (dans le cas de Francisco Ferrer, qui a été fusillé par des militaires trois ans plus tard). Dans le cas de La Ruche, l'échec est dû au contexte de la Première Guerre mondiale, mais surtout au relatif isolement de l'école face au mouvement ouvrier et révolutionnaire, les ateliers de l'école ne pouvant écouler leur production dans ces milieux, comme nous l'avons détaillé plus haut.

L'analyse de Jean-Marc Raynaud est plutôt pessimiste. En effet, pour lui les projets éducationnistes-réalisateurs se sont soient fondus dans le système en devenant réformiste et en abandonnant le projet révolutionnaire, soient ils ont péri écrasés par le système, en constatant qu'il est illusoire de changer le système de l'intérieur sans avoir de moment révolutionnaire à grande échelle (1979, p. 269).

Cette analyse est sévère et ne tient pas compte de l'énorme influence que ces expériences éducatives ont eue, même sur l'école traditionnelle. En effet, bien qu'il ne s'agisse que de réformes partielles, les expériences d'éducation anarchiste ont permis une remise en question de l'éducation et des méthodes éducatives, même si les innovations se sont réalisées au compte-goutte dans le système scolaire officiel. Ces expériences ont aussi marqué le mouvement anarchiste, qui continue de s'y référer et

de s'en inspirer aujourd'hui, notamment concernant les relations plus égalitaires entre élèves et professeurs-es.

CONCLUSION

ANARCHISME ET ÉDUCATION : L'ÉTAT ACTUEL DE LA RÉFLEXION

Alors que nous avons vu jusqu'à maintenant la pensée anarchiste sur l'éducation élaborée à l'époque des trois études de cas présentées, il semble pertinent de faire le lien avec la pensée actuelle des anarchistes. En effet, même si la pensée des anarchistes des XIXe et XXe siècles a sa pertinence, il est logique que la réflexion anarchiste ait évolué, tout comme les systèmes scolaires, la pédagogie et la société en général. Bien que les anarchistes se réfèrent à leurs prédécesseurs-es, ils, elles ont su faire évoluer la pensée, par rapport notamment aux courants pédagogiques émergents.

Ainsi, les anarchistes du tournant du XXe siècle se sont parfois rapprochés-es des républicains libéraux (notamment Paul Robin avec Ferdinand Buisson) lorsque ceux-ci proposaient une éducation rationnelle et progressiste. Cependant, aujourd'hui, les républicains-es libéraux-ales défendent le système scolaire en place, auquel les anarchistes ne peuvent s'identifier. Les éléments progressistes communs à l'époque entre républicains-es libéraux-ales et anarchistes étaient le rejet de la religion, la coéducation des sexes et l'éducation rationnelle et scientifique. On constate aujourd'hui que ces éléments ont été intégrés aux systèmes scolaires étatiques et qu'ils ne sont plus révolutionnaires ou avant-gardiste (quoique la présence de la religion dans les écoles aux États-Unis et l'émoi populaire au Québec lors de l'abandon des cours de religion pour le cours Éthique et culture religieuse démontrent que le rejet de la religion dans l'éducation peut encore être révolutionnaire aujourd'hui et n'a

clairement pas été pleinement intégré.) La religion contrôlant beaucoup moins les sphères sociales qu'à l'époque, l'anticléricalisme est moins aiguisé, même si la question religieuse est encore très présente.

Les anarchistes ont aussi établi des liens, de par la similarité des méthodes actives utilisées, avec le mouvement de l'Éducation nouvelle. Néanmoins, ce mouvement n'a jamais réussi à influencer de façon importante les systèmes scolaires étatiques, et se retrouve aujourd'hui récupéré et passablement dilué dans les écoles. Le côté novateur a aussi perdu de son lustre, à mesure que les avancées pédagogiques ont été reconnues par les gouvernements.

Les alternatives à l'éducation traditionnelle ne se sont pas arrêtées à l'Éducation nouvelle ni aux écoles anarchistes. Dans les années 1960, période où la contestation sociale est forte et où l'anarchisme revient à l'avant-scène de la gauche radicale, on assiste à l'émergence de la pédagogie critique, de la pédagogie institutionnelle et à la proposition radicale d'Ivan Illich de déscolariser la société. Il convient ici de présenter brièvement ces pédagogies émergentes et de les comparer à l'éducation anarchiste.

La pédagogie institutionnelle a pris son essor dans les années 1960. En effet, plusieurs expériences pédagogiques ont été tentées en France dans ces années et ont pris leur envol avec Mai 68, mouvement contestataire qui a débuté par une mobilisation des étudiants-es universitaires contre le système scolaire. Ces expériences ont donné naissance à la pédagogie institutionnelle, qui consiste à instaurer l'autogestion pédagogique en classe. Georges Lapassade, un des auteurs-es et théoriciens-nes de la pédagogie institutionnelle, définit l'autogestion pédagogique comme « un système d'éducation dans lequel le rapport de formation est, en principe, aboli. Ce sont les « enseignés » (sic) qui décident de ce qui doit être leur formation, et qui la gèrent. » Il poursuit en affirmant que l'autogestion pédagogique conteste le

système actuel des institutions sociales dans la mesure où elle consiste à construire des « *contre-institutions* qui fonctionnent comme des analyseurs du système » (Lapassade, 1971, p. VII et VIII, italique dans le texte). L'autogestion pédagogique développe la conclusion d'une étude de L. Coch et J. French selon laquelle les changements en entreprise sont mieux acceptés et réalisés lorsqu'ils sont décidés par les travailleurs-euses eux, elles-mêmes et non par la bureaucratie de l'entreprise (Lapassade, 1971, p. 4). La pédagogie institutionnelle critique les freinages bureaucratiques en éducation qui anéantissent les efforts des éducateurs-trices. On retrouve dans cette pédagogie le principe d'autogestion, développé par les anarchistes comme mode de gestion de la société pour lutter contre et remplacer les institutions. De plus, la pédagogie institutionnelle reprend l'idée, présente dans les écoles anarchistes, qu'il faut sortir de la relation hiérarchique entre professeur-e et élèves, pour créer un climat de coopération dans la classe, qui permet à chaque personne de s'enrichir, professeur-e comme élève. Cette relation transforme le, la professeur-e en accompagnateur-trice des élèves. On peut constater l'innovation des pédagogues anarchistes, dans leur volonté de réaliser une pédagogie égalitaire qui remet en question les institutions de la société.

Lapassade explique que l'intervention du, de la pédagogue se fait à trois niveaux : agir comme analyste, être technicien-ne d'organisation ainsi qu'enseignant-e ayant un savoir à partager (1971, p. 11). Lors du début de l'expérience d'autogestion, il lui faut juger avec précision quand intervenir, car des étudiants-es peuvent lui demander de rétablir la pédagogie traditionnelle. De plus, il faut du temps au groupe autogéré pour trouver une façon de fonctionner et établir des structures. Les débuts de l'expérience sont souvent chaotiques, le vote à la majorité étant imposé pour trancher des décisions. Petit à petit, les groupes ont tendance à chercher un mode de prise de décision plus consensuel (Lapassade, p. 10-11). L'adoption du consensus comme

méthode de prise de décision est caractéristique de l'anarchie (Dupuis-Déri, 2007, p. 10).

Selon Lapassade, les expériences d'autogestion pédagogique réalisées en France n'ont pas influencé durablement la pédagogie implémentée dans les écoles (1971, p. 16).

Une autre critique de l'école traditionnelle développée dans les années 1960 vient d'Ivan Illich, qui envisage la solution la plus radicale : abolir les écoles. Son argumentation rejoint celle de la pédagogie institutionnelle sur le problème des institutions. Les écoles, pour lui, sont mauvaises : elles sont des instruments de contrôle social, des organes de reproduction de la société de consommation pour maintenir le statu quo (Hart, 2001, p. 70). La critique n'est pas nouvelle : Freinet comparait les écoles à des hôpitaux pour guérir de la jeunesse, considérée comme une maladie (Hart, 2001, p. 70).

Pour Illich, les buts de l'éducation sont : de promouvoir l'accès pour tous ceux et celles qui veulent apprendre aux ressources disponibles à tout moment de leur vie, de permettre aux personnes qui veulent partager leur savoir de trouver celles qui veulent apprendre d'elles, et enfin de fournir aux gens qui veulent présenter un débat public l'opportunité de le faire. Pour Ivan Illich, l'école n'arrive plus à accomplir sa fonction d'enseignement, on doit alors déscolariser la société. Ian Hart, auteur d'un article sur l'actualisation de la pensée d'Ivan Illich à l'ère d'Internet, souligne que l'éducation vue par Ivan Illich, (comme étant une responsabilité individuelle et le produit d'une vie) se fait aujourd'hui par Internet. Toutefois, Ian Hart souligne que même si aujourd'hui Internet est intégré à l'éducation et a une structure anarchique, il y a un danger de confusion entre le divertissement et l'information. De plus, selon Hart, on a toujours besoin d'écoles, car il ne suffit pas d'exposer les enfants et individus à des contenus éducatifs, il faut aussi apprendre à apprendre, ce qu'Internet ne peut assumer

et que l'école réussit bien (Hart, 2001, p. 71-72 et 75).Les anarchistes s'intéressant à la question de l'éducation n'ont jamais établi une critique de l'école en tant que telle. Ils, elles étaient fortement opposés à l'école officielle de leur époque, qui était soit religieuse soit nationale, mais n'envisageaient pas l'abolition de toute forme d'école. Pour eux cette institution était nécessaire, mais devait être profondément transformée pour répondre aux besoins de ses usagers-ères et aussi aux besoins de la société anarchiste. Ils, elles avaient une vision élargie de l'école, comme nous l'avons vue. Par exemple, Paul Robin voulait transformer l'école en un lieu communautaire ouvert à tous, qui remplacerait l'église et le café comme lieu de socialisation, de réunion et d'apprentissage. Cependant, ils, elles pensaient que l'école était importante pour diffuser la connaissance et ainsi faire progresser la société.

Le mouvement anarchiste aujourd'hui est plus ouvert à la déscolarisation, avec par exemple, la pensée libertaire et proche des anarchistes de Catherine Baker sur l'insoumission à l'école obligatoire (2006). Elle refuse de scolariser sa fille, car elle voit dans l'école un instrument autoritaire de l'État fait pour fabriquer des citoyens soumis au système politique et économique et surtout, le principal outil de la reproduction des classes sociales (2006, p. 21, 33, 34 et 59). Pour elle, on confond l'apprentissage avec le savoir et la connaissance. Elle dénonce la scolarisation comme un système qui domine les enfants, par l'oppression qu'ils subissent des adultes (2006, p. 82). Elle rejoint Ivan Illich sur la nécessité de déscolariser la société (2006, p. 26). Elle rejoint aussi la pensée des anarchistes en affirmant qu'il a fallu :

> que l'État trouve de toute urgence le moyen de se faire admettre dans les esprits et ce de façon aussi totalitaire que l'Église y était parvenue. [...] Les « serviteurs » et « commis » de l'État rendirent alors l'école obligatoire (2006, p. 33)

Elle reprend la critique du contrôle étatique sur l'éducation comme de l'endoctrinement que l'on retrouve chez les anarchistes, en particulier William

Godwin. Cependant, sa critique de toute éducation comme étant destructeur pour l'enfant n'est pas partagé par les anarchistes pour qui la transmission de savoirs est essentielle. Ils, elles ne refusent pas l'école, et sont critiques de l'éducation à domicile car ils, elles y voient le problème, dans l'immédiat, d'une socialisation beaucoup plus contrôlée par la famille, qui est une institution conservatrice et qui fonctionne à la pression sociale (Vitiello, 2015, p. 18). Ce n'est donc pas forcément le milieu le plus émancipateur pour l'éducation des enfants, surtout lorsque les statistiques indiquent qu'aux États-Unis, 36% des familles qui déscolarisent leurs enfants pour les éduquer chez soi le font pour des raisons religieuses (Vitiello, 2015, p. 19). Au Québec, l'école à la maison est proposée aux mères juives hassidiques pour que leurs enfants suivent le programme scolaire officiel, afin de résoudre le problème d'enfants scolarisés dans des écoles illégales qui n'offrent qu'un enseignement religieux. Ce sont 700 enfants des communautés juives qui bénéficient de l'école à la maison, en partenariat avec la commission scolaire English-Montréal (Nadeau, 2017). Ce n'est évidemment pas ce qu'envisageait Ivan Illich en exposant son idéal d'une éducation sans écoles.

Les anarchistes aujourd'hui se rapprochent quant à eux de la pédagogie critique, ainsi que des théories féministes et queers, mouvements qui se rapprochent sur plusieurs aspects des théories anarchistes.

La pédagogie critique est très proche de la pensée anarchiste, mais émerge du néo-marxisme de l'École de Francfort et a été principalement théorisée par le pédagogue brésilien Paulo Freire dans les années 1960, alors qu'il participait à une campagne d'alphabétisation pour les paysans brésiliens (DeLeon, 2006, p. 74; Mueller, 2012, p. 23).

Paulo Freire étudie les relations entre oppresseurs-es et opprimés-es et leur reproduction et manifestation dans la relation professeur-e-élève (ou étudiant-e)

(Mueller, 2012, p. 23). Il s'insurge contre la « théorie bancaire » (*banking theory*) qui voit le savoir comme devant être déposé par une figure d'autorité dans les têtes des élèves qui doivent le recevoir passivement (Mueller, 2012, p. 23; Heckert, Shannon et Willis, 2012, p. 22). C'est une critique de la pédagogie traditionnelle et de sa métaphore du vase à remplir (le vase étant le cerveau des élèves) et de l'idéal libéral qui implique une réception passive du savoir intellectuel pour pouvoir découvrir et s'approprier le monde.

Pour Paulo Freire il faut élever la conscience du peuple, par une éducation critique, faite avec le peuple et non seulement pour lui. L'éducation doit être un effort constant de création de mentalités démocratiques. Il faut une éducation qui serait une action sociale et qui permettrait de changer pour un mode de vie plus égalitaire. Il faut une éducation qui permet l'échange, le dialogue, la création, pour avoir un esprit ouvert et critique (Freire, 1975; 2006).

Pour lui, les êtres humains sont conditionnés et non déterminés. L'Histoire est un temps de possibilités et non un déterminisme (Freire, 2006, p. 69 et p. 90-91). Cette vision non déterministe est partagée par la pensée anarchiste pour qui il n'y a pas de nécessité inéluctable dans le développement de l'humanité. Les penseurs-es anarchistes ne croient donc pas « à un progrès continu scientifiquement assuré, mais à un perfectionnement possible qui dépend de l'effort personnel de chacun. » (Arvon, 1979, p. 202) Un autre point commun entre les anarchistes et la pédagogie critique est la vision de l'éducation faisant partie intégrante des changements sociaux en permettant l'autonomie individuelle, et non par l'endoctrinement ou la propagande. Il faut enseigner à penser juste, plutôt qu'enseigner des contenus.

La pédagogie critique s'est enrichie de l'approche post-structuraliste de la conception du pouvoir comme étant diffus et dispersé dans toute la vie sociale, et donc présent

dans toutes les relations (DeLeon, 2006, p. 76; Heckert, Shannon et Willis, 2012, p. 13). Cela n'est pas sans rappeler la réflexion de Gustav Landauer sur l'État comme étant un mode de relation entre individus. La pédagogie critique considère l'éducation comme un acte politique; pour elle, les écoles doivent avoir comme objectif la justice sociale, l'éducation doit engendrer le progrès social et permettre l'empowerment des acteurs éducatifs (élèves, professeurs-es, administrateurs-trices et la communauté autour de l'école). (DeLeon, 2006, p. 74) La pédagogie critique pense que le progrès social peut se faire par l'éducation, si celle-ci respecte la dignité des étudiants-es et leur permet de tenir un rôle actif dans leur émancipation en coopération avec leurs professeurs-es (Mueller, 2012, p. 23). Nous avons vu ces enjeux dans la pensée anarchiste présentée dans ce travail.

La pédagogie critique a des objectifs politiques similaires à ceux de l'anarchisme. La principale critique qu'elle reçoit (des libéraux-ales, des conservateurs-trices et même aussi des sympathisants-es) est d'être une approche trop intellectuelle, qui sort peu des cercles universitaires. C'est pourquoi certains auteurs comme Abraham DeLeon (2006, p. 79) voient dans le rapprochement de la pédagogie critique avec l'anarchisme un moyen de la rendre plus présente en classe, et surtout, d'agir afin de se conscientiser aux problèmes et de tenter d'y remédier. L'anarchisme, en affirmant que les décisions doivent être prise par les personnes et communautés concernées, encourage une prise en main des acteurs de l'école (professeurs-es, élèves, employés-es, parents et mêmes administrateurs-trices) pour remédier à leurs problèmes sans attendre la bureaucratie (2006, p. 79 et 83). Ainsi, combiner les micro-stratégies anarchistes (l'entraide, l'action autonome, la libre-association, l'activisme, un sens de l'urgence) avec les fondations de la pédagogie critique permet d'amener l'action directe dans la pédagogie critique, souvent confrontée à sa faiblesse de lier sa théorie avec la pratique (DeLeon, 2006, p. 88; Antliff, 2007, p. 254).

La comparaison entre la pédagogie critique et l'anarchisme est discutée par les auteurs Jennifer Logue et Cris Mayo dans un article analysant le livre de Judith Suissa *Anarchism and Education : A Philosophical Perspective* (2010). Pour elle et lui, l'anarchisme n'a pas assez analysé le processus de l'éducation lui-même, au contraire de la pédagogie critique qui reconnaît le processus de l'éducation comme politique en lui-même. La pédagogie critique agit dans le ici et le maintenant. Elle offre des stratégies pédagogiques viables pour implémenter, dans le contexte de la salle de classe ou des relations sociales, les valeurs humaines centrales de liberté, égalité et solidarité par l'action collective (Logue et Mayo, 2009, p. 164-165).

L'anarchisme a plusieurs faiblesses selon ces auteurs-es : il porte peu d'attention à la pédagogie et l'intersectionnalité des oppressions n'est pas bien théorisée. Les expériences d'éducation anarchiste sont restées marginales et n'ont pas mené à une réorganisation radicale des relations sociales. Pour Jennifer Logue et Cris Mayo, le parallèle entre anarchisme et pédagogie critique est intéressant à établir pour montrer la pertinence d'une pensée radicale et créative en éducation et mettre en lumière l'influence de la pensée anarchiste sur le développement de projets éducatifs oppositionnels, critiques et collaboratifs (Logue et Mayo, 2009, p. 162 et 165).

La critique que l'on peut faire à Jennifer Logue et Cris Mayo est qu'il et elle examinent seulement la pensée des anarchistes classiques (cela peut se comprendre étant donné que Judith Suissa parle peu de l'anarchisme contemporain dans son livre.) Leur critique de la faiblesse de la théorisation de l'intersectionnalité n'est pas tout à fait justifiée si l'on tient compte de l'anarchisme contemporain. De plus, lorsqu'il et elle affirment que la pédagogie critique agit dans le ici et le maintenant, il est évident que c'est aussi le cas des anarchistes, car ils rejettent la conception de la révolution comme un jour J bouleversant tout le système politico-économico-social (Manfredonia, 2007, p. 11-12 ; Pucciarelli, 1999, p. 192-193 ; Chan, 1995, p. 65).

Leur conclusion est donc que l'anarchisme est intéressant d'un point de vue historique seulement.

Pourtant, la pensée anarchiste a su évoluer, sa réflexion sur l'éducation est encore pertinente aujourd'hui. En effet, l'éducation est centrale dans le développement des individus et dans leurs capacités à voir le monde en changement et non figé dans les structures actuelles. La pensée éducative anarchiste est donc centrale dans le projet anarchiste de transformation de la société.

L'anarchisme aujourd'hui se lie aussi, dans le domaine de l'éducation, aux théories féministes et queers, qui, tout comme la pédagogie critique, dénoncent les relations autoritaires entre professeurs-es et élèves et remettent en question la notion d'une Vérité à connaître et à enseigner (Soderling, 2016, p. 50; Heckert, Shannon et Willis, 2012, p. 14 et 21). Cette remise en question s'adresse aussi à la science, qui est aujourd'hui analysée de manière beaucoup plus critique par les anarchistes. Elle n'incarne plus le progrès et l'avènement de lendemains meilleurs. C'est surtout l'enseignement dogmatique des sciences qui est critiqué, mais aussi l'élaboration du savoir scientifique dans un contexte où l'objectivité et la neutralité, pour les anarchistes, sont trop souvent des paravents derrière lesquels se cachent l'autorité et la domination des classes dominantes (DeLeon et Love, 2009, p. 162; Soderling, 2016, p. 50). Les anarchistes aujourd'hui sont sensibles au fait que les différentes minorités de la société, ainsi que les femmes, sont souvent écartées des savoirs enseignés qui reproduisent les relations autoritaires et hiérarchiques de la société (Spoto, 2014-1015, p. 87).

L'anarchisme aujourd'hui est éducationniste-réalisateur. En effet, le changement révolutionnaire est pensé comme quelque chose qui doit être fait maintenant, dans les lieux de travail, dans les milieux de vie actuels (DeLeon, 2006, p. 83). Il s'agit de

transformer les relations autoritaires dans la vie quotidienne. L'anarchisme se doit donc d'être présent partout (Zinn dans Spoto, 2014-2015, p. 88). L'éducation est toujours au cœur des réflexions anarchistes et est perçue comme un lieu d'action important pour amener le changement.

On retrouve dans cet anarchisme teinté de post-structuralisme et de pédagogie critique une opposition toujours aussi percutante à l'État, à l'autorité et aux hiérarchies. C'est pour cela que l'accent est mis sur la déconstruction de la relation professeur-e-élèves, pour laisser place à une véritable communication entre les deux et ainsi sortir de la hiérarchie (Soderling, 2016, p. 45; Heckert, Shannon et Willis, 2012, p. 21; Spoto, 2014-2015, p. 85). Les écoles sont vues comme des fabriques de travailleurs-euses-consommateurs-trices voués à poursuivre la course capitaliste vers plus de richesses pour les nantis-es, tout en ayant été formés-es à accepter docilement l'autorité et la hiérarchie (DeLeon et Love, 2009, p. 163; DeLeon, 2012, p. 7). Les universités aliènent leurs étudiants-es (Antliff, 2007, p. 258), en les préparant pour devenir des travailleurs-euses répondant aux besoins du marché (DeLeon, 2012, p. 9).

La remise en question radicale de la relation professeur-e-élève ainsi que de la construction du savoir, fait que les anarchistes s'éloignent considérablement de l'idéal libéral pour qui la relation hiérarchique professeur-e-élèves est naturelle et pour qui le savoir est objectif et doit être transmis aux jeunes générations pour qu'elles puissent entrer véritablement dans la société. On remarque que beaucoup de concepts de la pédagogie critique, dont notamment la relation professeur-e-élèves comme plus égalitaire sont très présents dans l'éducation anarchiste, et ce depuis le début du mouvement. Le caractère novateur des approches critique, post-structuraliste, féministe et queer est donc à relativiser. Il faut toutefois souligner qu'elles ont propagé les méthodes pédagogiques égalitaires de façon très efficace, et qu'elles sont responsables en grande partie de leur visibilité aujourd'hui. On pense par exemple à la

critique des écoles constituées comme des prisons, des relations égalitaires entre professeur-e et élèves, du changement de statut du, de la professeur-e face à la classe.

Ainsi, bien que les anarchistes soient parfois absents des théories de l'éducation, comme nous l'avons vu dans la typologie d'Yves Bertrand, certaines de leurs idées pédagogiques se retrouvent dans d'autres pédagogies contestataires.

Les anarchistes ont ainsi essayé de changer la société en créant des milieux libres, qui préfigurent la société véritablement anarchiste et sans classe sociale, car ils ne veulent pas attendre une révolution ou un grand soir pour créer des milieux émancipateurs. Ces derniers ont leurs limites dans le cadre d'une société capitaliste, et en ce sens les écoles anarchistes, de par leur existence éphémère, sont un échec. Elles n'ont pas su durer, ni provoquer un changement social de masse. Pourtant, elles ont su développer des pratiques pédagogiques innovantes qui remettaient en question la pédagogie traditionnelle, et aussi l'idéal éducatif du système politique en place : l'idéal libéral.

Nous avons analysé les principes de l'éducation anarchistes ainsi que leur mise en pratique dans trois écoles : celle de Paul Robin, Francisco Ferrer et finalement, de Sébastien Faure. Ces trois écoles ont eu une grande influence sur le mouvement anarchiste de leur temps. Nous avons étudié ces expériences à travers la question de l'émancipation des jeunes et de l'endoctrinement. Ainsi, l'éducation pratiquée dans ces écoles avait une forte connotation anarchiste, du fait des professeurs-es eux, elles-mêmes militants-es, du contenu des manuels scolaires, de la façon de présenter l'histoire, ou même de simples problèmes d'arithmétique. La question d'un changement social pour émanciper la classe ouvrière était présente dans leur enseignement. Est-à-dire qu'ils endoctrinaient leurs élèves? Nous répondons à cela que l'éducation est forcément porteuse de valeurs, et peut donc être vue comme étant toujours une sorte d'endoctrinement. Cependant, il importe alors de développer le

sens critique des élèves, afin qu'ils deviennent pleinement autonomes et puissent sortir de leur ignorance. Nous affirmons que ce sens critique était développé dans les écoles anarchistes, par la volonté expresse de tous les éducateurs-trices d'y avoir une éducation rationnelle et scientifique. En un sens, les éducateurs-trices anarchistes étaient et sont toujours aujourd'hui plus honnêtes que les éducateurs-trices libéraux-ales qui se cachent derrière une supposée neutralité de l'école, sous prétexte que celle-ci n'éduque à rien de particulier, mais dispense une culture générale. Bien que des libéraux-ales soient conscients-es de l'impossibilité d'une éducation neutre, ils,elles rattachent toujours leur éducation à la société actuelle, hiérarchisée, alors que les anarchistes veulent au contraire réfléchir l'éducation hors de ce cadre, comme le présente Judith Suissa (2010).

On remarque que les anarchistes, que ce soit au tournant du XXe siècle ou aujourd'hui, pensent l'émancipation individuelle et collective par l'éducation, autant que des actions à caractère politique, économique et social. Ils, elles ne s'attardent pas seulement à l'éducation des enfants, mais pensent aussi des formes d'éducation permanentes pour tous et toutes. Bien que nous ayons très peu abordé cet aspect de la pensée éducative des anarchistes, ce sont des expériences très diverses et très riches qui mériteraient plus d'attention. On remarque aussi qu'aujourd'hui, la volonté d'intégrer le travail manuel au travail intellectuel ne semble plus une grande préoccupation chez les anarchistes, alors qu'elle était centrale au tournant XXe siècle. On constate ici l'adaptation des anarchistes aux changements sociaux, alors qu'aujourd'hui le prolétariat ouvrier a disparu dans l'économie tertiaire avec la délocalisation des manufactures dans des pays moins développés. Les anarchistes gardent en perspective leur projet révolutionnaire, même lorsque certaines de leurs méthodes éducatives sont récupérées par le système scolaire, ainsi que la volonté d'établir des liens plus égalitaires entre professeurs-es et élèves. Les anarchistes restent révolutionnaires, en ce qu'ils n'abandonnent pas leur critique du système

(scolaire et capitaliste) et des hiérarchies, allant même jusqu'à parfois refuser l'école...

LISTE DES RÉFÉRENCES

Antliff, A. (2007). Breaking Free : Anarchist Pedagogy. [Chapitre de livre]. Dans M. Coté, R. Day et G. De Peuter, *Utopian Pedagogy, Radical Experiments Against Neoliberal Globalization* (p. 248-265). Toronto : University of Toronto Press.

Arendt, H. (1972). La crise de l'éducation. [Chapitre de livre]. Dans *La crise de la culture* (p. 223-252). Paris : Gallimard.

Arvon, H. (1979). L'éducation. [Chapitre de livre]. Dans *L'anarchisme au XXe siècle* (p. 201-224). Paris : Presses Universitaires de France.

Autonomie. (1993). Dans R. Legendre (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal : Eska.

Avanzini, G. (1995). L'Éducation nouvelle et ses concepts. [Chapitre de livre]. Dans D. Hameline, J. Helmchen et J. Oelkers (dir.). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire.* Actes du colloque organisé par les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau : L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique à Genève, en avril 1992. (p. 65-74). Berne : Peter Lang.

Baillargeon, N. (2001). Les anarchistes et l'éducation. [Chapitre de livre]. Dans *Les chiens ont soif* (p. 113-119). Montréal : Lux.

________. (dir.). (2005). *Éducation et liberté : 1793-1918.* Montréal : Lux.

________. (2009). *Contre la réforme : la dérive idéologie du système d'éducation québécois.* Montréal : Presses de l'Université de Montréal.

Baker, C. (2006). *Insoumission à l'école obligatoire.* Lyon : Tahin Party.

Bakounine, M. (1982). *L'empire knouto-germanique et la révolution sociale.* Paris : Champ libre.

________. (1996). *Dieu et l'État.* Paris : Mille et une nuits.

Bakounine, M. (2005). Les endormeurs – L'instruction intégrale. [Chapitre de livre]. Dans N. Baillargeon, *Éducation et liberté : 1793-1918* (p. 151-190). Montréal : Lux.

Bertrand, Y. (1998). *Théories contemporaines de l'éducation* (4e éd.). Montréal : Éditions Nouvelles; Lyon : Chronique Sociale.

Brémant, N. (1992). *Cempuis, une expérience d'éducation libertaire à l'époque de Jules Ferry (1880-1894).* Paris : Monde libertaire.

Boyd, C. P. (1976). The Anarchists and Education in Spain 1868-1909. *The Journal of Modern History*, 48(4), 125-170. Récupéré le 31 mars 2010 de http://www.jstor.org/stable/1877306

Buber, M. (1977). *Utopie et socialisme*. Paris : Aubier Montaigne.

Buisson, F. (1999). L'achèvement de l'œuvre scolaire de la IIIe République. Dans H. Tevral, *L'école de la République. Une anthologie (1878-1940)*, (p. 211-214). Paris : Centre national de documentation pédagogique.

Chan, A. (1995). Anarchism, violence and social change. *Anarchist Studies*, 3(1), 45-68.

Chappell, R. H. (1978). Anarchy Revisited : An Inquiry Into the Public Education Dilemma. *Journal of Libertarian Studies*, 2(4), 357-372. Récupéré le 16 mai 2017 de http://www.naturalthinker.net/trl/texts/Chappell,Robert/Chappell,%20Robert%20H.%20%20Anarchy%20Revisited%20%20An%20Inquiry%20Into%20The%20Public%20Education%20Dilemma%20(pdf).pdf

Clark, J. P. (1978). What is anarchism? [Chapitre de livre]. Dans J. R. Pennock et J. W. Chapman (dir.), *Anarchism* (p. 3-25). New York : New York University Press.

Dearden, R. F. (1972). Autonomy and Education. [Chapitre de livre]. Dans R. S. Dearden, P. H. Hirst et R. S. Peters (dir.). *Education and the development of reason* (p. 448-465). Londres : Routledge and Kegan Paul.

Delaunay, E. (1934a). Coéducation. Dans Faure, S. (dir.), *Encyclopédie anarchiste*. Limoges : E. Rivet. Récupéré le 25 mai 2017 de http://www.encyclopedie-anarchiste.org

Delaunay, E. (1934b). École. Dans Faure, S. (dir.), *Encyclopédie anarchiste*. Limoges : E. Rivet. Récupéré le 25 mai 2017 de http://www.encyclopedie-anarchiste.org

________. (1934c). Éducation. Dans Faure, S. (dir.), *Encyclopédie anarchiste*. Limoges : E. Rivet. Récupéré le 25 mai 2017 de http://www.encyclopedie-anarchiste.org

Delaunay, J. (1934). Pédagogie. Dans Faure, S. (dir.), *Encyclopédie anarchiste*. Limoges : E. Rivet. Récupéré le 25 mai 2017 de http://www.encyclopedie-anarchiste.org

DeLeon, A. (2006). The Time for Action Is Now! Anarchist Theroy, Critical Pedagogy, and Radical Possibilities. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 4(2), 72-93.
Récupéré le 17 mai 2017 de http://www.jceps.com/archives/521

________. (2008). Oh No, Not The "A" Word! Proposing an "Anarchism" for Education. *Educational Studies*, 44, 122-141.
http://dx.doi.org/10.1080/00131940802368422

________. (2012). "Anarchism...Is A Living Force Within Our Life..." Anarchism, Education and Alternative Possibilities. *Educational Studies*, 48(1), 5-11.
http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2012.641849

DeLeon, A. et Love, K. (2009). Anarchist Theory as Radical Critique : Challenging Hierarchies and Domination in the Social and "Hard" Sciences. [Chapitre de livre]. Dans R. Amster et al. (dir.). *Contemporary Anarchist Studies : An Introduction Reader of Anarchy in the Academy* (p. 159-165). York : Routledge.

Demeulenaere-Douyère, C. (2000, 30 mai). *Ferdinand Buisson et l'innovation pédagogique : l'exemple de l'Orphelinat Prévost de Cempuis*. Notes pour une intervention lors de la Journée d'étude sur Ferdinand Buisson organisée par le Service d'histoire de l'éducation le 30 mai 2000. Récupéré le 25 mai 2017 de http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=histoshe-JE-buisson

Dupuis-Déri, F. (2007). L'anarchie en philosophie politique. Réflexions anarchistes sur la typologie traditionnelle des régimes politiques. *Les ateliers de l'éthique*, 2(1), 6-17.

________. (2011). Anarchism. Dans B. Badie, D. Berg-Schlosser et L. Morlino, *International Encyclopedia of Political Science*. Thousand Oaks, CA : Sage.
http://dx.doi.org/10.4135/9781412994163

Dupuis-Déri, F. (2014). Anarchisme et nature humaine : domination contre autonomie. *Les cahiers psychologie politique*, 24. Récupéré le 26 mai 2017 de http://lodel.irevues.inist.fr/cahierspsychologiepolitique/index.php?id=2733

Ehm, A. (1938). *L'Éducation nouvelle*. Paris : Alsatia.

Enckell, M. (2002). Fédéralisme et autonomie chez les anarchistes. *Réfractions*, 8, 9-25.

Faure, S. (1934). La Ruche. Dans Faure, S. (dir.), *Encyclopédie anarchiste*. Limoges : E. Rivet. Récupéré le 25 mai 2017 de http://www.encyclopedie-anarchiste.org

________. (2005). Propos d'éducateur. [Chapitre de livre]. Dans N. Baillargeon, *Éducation et liberté : 1793-1918* (p. 303-368). Montréal : Lux.

Ferrer, F. (2005). L'école moderne. [Chapitre de livre]. Dans N. Baillargeon, *Éducation et liberté : 1793-1918* (p. 271-302). Montréal : Lux.

Ferretti, F. (2013). Géographie, éducation libertaire et établissement de l'école publique entre le XIXe siècle et le XXe siècle : quelques repères de recherche. *Cartable de Clio, revue suisse sur les didactiques de l'histoire,* Université de Genève, 13, 187-199. Récupéré le 25 mai 2017 de https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00911181

________. (2016). The spatiality of geography teaching and cultures of alternative education : the 'intuitive geographies' of the anarchist school in Cempuis (1880-1894). *Cultural Geographies*, 23(4), 615-633. http://dx.doi.org/10.1177/1474474015612731

Ferrière, A. (1934). École. Dans Faure, S. (dir.), *Encyclopédie anarchiste*. Limoges : E. Rivet. Récupéré le 25 mai 2017 de http://www.encyclopedie-anarchiste.org

Fidler, G. C. (1985). The Escuela Moderna Movement of Francisco Ferrer: "Por la Verdad y la Justicia". *History of Education Quarterly*, 25(1-2), 103-132. Récupéré le 31 mars 2010 de http://wwww.jstor.org/stable/368893

Flathman, R. E. (1996). Liberal versus Civic, Republican, Democratic, and Other Vocational Educations: Liberalism and Institutionalized Education. *Political Theory*, 24(1), 4-32. Récupéré le 31 mars 2010 de http://www.jstor.org/stable/192088

Fowler, R. B. (1972). The Anarchist Tradition of Political Thought. *The Western Political Quaterly*, 25(4), 738-752. Récupéré le 31 mars 2010 de http://wwww.jstor.org/stable/446800

Freeman, J. (2002). The Tyranny of Structurelessness. [Chapitre de libre]. Dans Dark Star Collective (dir.), *Quiet Rumours, An Anarcha-feminist Reader* (p. 54-61). Édimbourg : AK Press et Dark Star.

Freire, P. (1975). *L'éducation pratique de la liberté*. Paris : Cerf.

________. (2006). *Pédagogie de l'autonomie : Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Ramonville Saint-Ange : Érès.

Fremeaux, I. et Jordan, J. (2012). Anarchist Pedagogy in Action : Paideia, Escuela libre. [Chapitre de libre]. Dans R. H. Haworth, (dir. publ.), *Anarchist Pedagogies*, (p. 107-123). Oakland, CA : PM Press.

Godwin, W. (2005). De l'éducation nationale. Dans N. Baillargeon, *Éducation et liberté : 1793-1918*. T. 1 de *Éducation et liberté : Anthologie*. Montréal : Lux.

Goldman, E. (1906). The Child and Its Ennemies. [Chapitre de livre]. Dans A. K. Shulman (dir.), *Red Emma Speaks*, (p. 107 à 115). New York : Random House.

Hameline, D. (1995) L'anonyme et le patronyme, portraits et figures de l'Éducation nouvelle. [Chapitre de livre]. Dans D. Hameline, J. Helmchen et J. Oelkers (dir.). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire.* Actes du colloque organisé par les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau : L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique à Genève, en avril 1992. (p. 131-160). Berne : Peter Lang.

________. (2004). Éducation libérale contre éducation intégrale : comment qualifier une nouvelle éducation pour le peuple? [Chapitre de livre]. Dans A. Ohayon, D. Ottavi et A. Savoye (dir.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, (p. 47-65). Berne : Peter Lang.

Hart, I. (2001). Deschooling and the Web : Ivan Illich 30 Years On. *Educational Media International*, 38(2-3), 69-76. http://dx.doi.org/10.1080/09523980110041449a

Haworth, R. H. (dir.). (2012). *Anarchist Pedagogies*, Oakland, CA : PM Press.

Heckert, J., Shannon, D. M. et Willis, A. Loving-Teaching : Notes for Queering Anarchist Pedagogies. *Educational Studies*, 48(1), 12-29. http://dx.doi.org/10.1080/00131946.2011.637258

Helmchen, J. (1995). L'Éducation nouvelle francophone et la Reformpädagogik allemande : deux histoires? [Chapitre de livre]. Dans D. Hameline, J. Helmchen et J. Oelkers. J. (dir.). *L'éducation nouvelle et les enjeux de son histoire.* Actes du colloque international organisé par les Archives Institut Jean-Jacques Rousseau : L'éducation nouvelle, au-delà de l'histoire hagiographique ou polémique à Genève en avril 1992 (p. 1-29). Berne : Peter Lang.

Houssaye, J. (2014). *La pédagogie traditionnelle : une histoire de la pédagogie; suivi de Petite histoire des savoirs sur l'éducation.* Paris : Fabert.

Kropotkine, P. (2004). *La science moderne et l'anarchie*. Paris : Phénix.

________. (2005). Travail manuel et travail intellectuel. [Chapitre de livre]. Dans N. Baillargeon, *Éducation et liberté : 1793-1918* (p. 303-368). Montréal : Lux.

Lacaze-Duthiers, G. de. (1934). Professeur. Dans S. Faure (dir.), *Encyclopédie anarchiste.* Limoges : E. Rivet. Récupéré le 25 mai 2017 de http://www.encyclopedie-anarchiste.org

Lance, M. (2005). Fetishizing Process. *Social Anarchism*, 38, 5-22.

Lapassade, G. (1971). *L'autogestion pédagogique*. Paris : Gauthier-Villars.

Lechat, J. (2003). La crise de l'autorité à l'école. [Chapitre de livre]. Dans J. Lombard (dir.), *L'école et l'autorité* (p. 47-72). Paris : L'Harmattan.

Legrand, L. (2000). *Pour un homme libre et solidaire : L'éducation nouvelle aujourd'hui.* Paris : Hachette éducation.

Lewin, R. (1989). *Sébastien Faure et « La Ruche » ou l'éducation libertaire.* Vauchrétien : Ivan Davy.

Logue, J. et Mayo, C. (2009). Imagining the Future : What Anarchism Brings to Education. *Journal of Philosophy of Education*, 43(1), 159-165. http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9752.2009.00684.x

Lombard, J. (dir.). (2003). *L'école et l'autorité*. Paris : L'Harmattan.

Lorvellec, Y. (2003). Savoir et autorité. [Chapitre de livre]. Dans J. Lombard (dir.), *L'école et l'autorité* (p. 103-126). Paris : L'Harmattan.

Manfredonia, G. (2007). *Anarchisme et changement social : insurrectionnisme, syndicalisme, éducationnisme-réalisateur.* Lyon : Atelier de création libertaire.

Marchat, J.-F. (2004). Francisco Ferrer, un solidariste libertaire en Éducation nouvelle. [Chapitre de livre]. Dans A. Ohayon, D. Ottavi et A. Savoye (dir.), *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, (p. 67-92). Berne : Peter Lang.

Martinet, M. (1999). L'éducation intégrale, utopie ou criminelle imposture? Dans H. Tevral, *L'école de la République. Une anthologie (1878-1940).* Paris : Centre national de documentation pédagogique.

McLaren, A. (1981). Revolution and Education in Late Nineteenth Century France: The Early Career of Paul Robin. *History of Education Quarterly*, 21(3), 317-335. Récupéré le 31 mars 2010 de http://www.jstor.org/stable/367701

Morandi, F. (2000). *Philosophie de l'éducation.* Paris : Nathan Université.

Miller, D. (1984). *Anarchism.* Londres : J. M. Dent & Sons.

Mueller, J. (2012). Anarchism, the State and the Role of Education. [Chapitre de livre]. Dans R. H. Haworth (dir.). (2012). *Anarchist Pedagogies*, (p. 14-31). Oakland, CA : PM Press.

Nadeau, J. (2017, 12 mai). L'école à la maison semble une réussite pour 700 enfants de la communauté juive. *Le Devoir.* Récupéré le 30 mai 2017 de http://www.ledevoir.com/societe/education/498564/scolarisation-a-la-maison-des-enfants-juifs

Neill, A.-S. (1971). *Libres enfants de Summerhill.* Paris : Maspéro.

Nestor, M. (2005). Autogestion : contours d'un projet et d'une pratique libertaire. [Chapitre de livre] Dans *L'autogestion, une idée toujours neuve*, Montréal et Paris : NEFAC et Alternative libertaire, 4-6.

Novak, D. (1958). The place of anarchism in the history of political thought. *The review of politics*, 20(3), 324-325.

Nóvoa, A. et Vilanou, C. (2013). Francisco Ferrer (1859-1909). [Chapitre de livre]. Dans J. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, (p. 219-249). Paris : Fabert.

Ortiz, D. Jr. (2001). Redefining Public Education : Contestation, the Press, and Education in Regency Spain, 1885-1902. *Journal of Social History*, 35(1), 73-94. Récupéré le 31 mars 2010 de http://www.jstor.org/stable/3789264

Payot, J. (1999). Critiques des méthodes d'enseignement. Dans H. Tevral, *L'école de la République. Une anthologie (1878-1940)*. Paris : Centre national de documentation pédagogique.

Pelloutier, F. (2005). L'œuvre des Bourses du travail. [Chapitre de livre]. Dans N. Baillargeon, *Éducation et liberté : 1793-1918* (p. 369-383). Montréal : Lux.

Peters, R. S. (1977). *Education and the education of teachers*. Londres : Routledge and Kegan Paul.

Peyraut, Y. (1995). Sébastien Faure. *Le Monde libertaire*, 1016s, HS 5, « 100 ans » (10 novembre 1995). Récupéré le 17 mai 2017 de https://www.theyliewedie.org/ressources/biblio/fr/Increvables_anarchistes_-_Sebastien_Faure.html

Proudhon, P.-J. (2005). L'éducation polytechnique. [Chapitre de livre]. Dans N. Baillargeon, *Éducation et liberté : 1793-1918* (p. 225-270). Montréal : Lux.

Pucciarelli, M.-D. (1999). *L'imaginaire des libertaires aujourd'hui*. Lyon : Atelier de création libertaire.

Raynaud, J.-M. (1979). *T'are ta gueule à la révo*. Paris : Monde libertaire.

Reboul, O. (1971). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.

________. (1977). *L'endoctrinement*. Paris : Presses Universitaires de France.

Robin, P. (2005). L'Éducation intégrale. [Chapitre de livre]. Dans N. Baillargeon, *Éducation et liberté : 1793-1918* (p. 225-270). Montréal : Lux.

Saffange, J.-F. (2013). Alexander Sutherland Neill (1883-1973). [Chapitre de livre]. Dans J. Houssaye (dir.), *Quinze pédagogues. Idées principales et textes choisis*, (p. 609-628). Paris : Fabert.

Snook, I. A. (1972). *Indoctrination and Education.* Londres : Routledge and Kegan Paul.

Soderling, S. (2016). Anarchist Pedagogy in the Gender and Women's Studies Classroom. *Atlantis : A Women's Studies Journal*, 37(2), 44-53. Récupéré le 17 mai 2017 de http://journals.msvu.ca/index.php/atlantis/article/view/44-53%20PDF

Spoto, S. (2014-2015). Teaching Against Hierarchies : An Anarchist Approach. *Journal of Feminist Scholarship*, 7/8, 78-92. Récupéré le 17 mai 2017 de http://www.jfsonline.org/issue7-8/pdfs/Spoto.pdf

Suissa, J. (2010). *Anarchism and Education : A Philosophical Perspective.* Oakland CA : PM Press.

Tager, F. (1986). Politics and Culture in Anarchist Education : The Modern School of New York and Stelton, 1911-1915. *Curriculum Inquiry*, 16(4), 391-416. Récupéré le 18 mai de http://www.jstor.org/stable/1179429

Vitiello, A. (2015). L'éducation libertaire en tensions. *Réfractions*, 35, 7-24.

Wastiaux, L. (1934). Enseignement. Dans S. Faure (dir.), *Encyclopédie anarchiste.* Limoges : E. Rivet. Récupéré le 25 mai 2017 de http://www.encyclopedie-anarchiste.org

Williams, K. (2007). Practical Concerns : Comments on Mark Lance's Fetishizing Process. *Social Anarchism*, 40, 17-32.

Yvetot, G. (1934). Émancipation. Dans S. Faure (dir.), *Encyclopédie anarchiste.* Limoges : E. Rivet. Récupéré le 25 mai 2017 de http://www.encyclopedie-anarchiste.org